

*Företagsledarutbildning
– en fallstudie*



Ekonomiska Forskningsinstitutet vid Handelshögskolan i Stockholm
Adress: Sveavägen 65, Box 6501, 113 83 Stockholm. Tel. 08-736 01 20

- * grundades år 1929
- * är en vetenskaplig forskningsinstitution vid Handelshögskolan i Stockholm
- * bedriver teoretisk och empirisk forskning inom företagsekonomin och samhällsekonomin olika områden och ger i samband därmed avancerad utbildning
- * söker välja forskningsobjekt efter forskningsområdenas behov av teoretisk och praktisk vidareutveckling, projektens metodologiska intresse samt problemställningarnas generalitet
- * offentliggör alla forskningsresultat; detta sker i institutets skriftserier och seminarier, genom tidskriftsartiklar samt via undervisning vid Handelshögskolan och annorstädes samt ofta också i artikelform
- * består av ett 100-tal forskare, främst ekonomer men också psykologer, sociologer och statistiker
- * har organiserat sin forskningsverksamhet i följande sektioner och fristående program

A	Arbetslivs- och personalfrågor
B	Redovisning och finansiering
C	Ekonomisk analys och styrning
D	Distributionsekonomi, strukturekonomi och marknadspolitik
F	Förvaltningsekonomi
G	Ekonomisk geografi
I	Ekonomisk informationsbehandling
P	Ekonomisk psykologi
S	Samhällsekonomi
PMO	Forskningsprogrammet människa och organisation
FDR	Fonden för handels- och distributionsforskning
AFT	Avdelningen för forskningstillämpning

Ytterligare information om EFI:s pågående forskning och publicerade forskningsrapporter återfinns i institutets projektkatalog, som kan rekvideras direkt från EFI.

FÖRETAGSLEDAR UTBILDNING —

en fallstudie

Dag Björkegren



Akademisk avhandling för erhållande av ekonomie doktorsexamen vid
Handelshögskolan i Stockholm

Stockholm 1986

©EFI och författaren

ISBN 91.7258.221.9

UDK 658.3-057.177(485):377(485)

gotab Stockholm 1986 85471

"You never finish a poem,
you abandon it."

- W H Auden

Förord

Denna studie har sina rötter i en vistelse som gästforskare vid Harvard University hos professor Chris Argyris vid Harvard Graduate School of Education under det akademiska året 1983-84.

Jag fick under denna tid tillfälle att fördjupa mig inom området lärande i organisationer samt i klinisk och hermeneutisk undersökningsmetodik.

Via Chris Argyris och hans kollega professor Don Schön vid Massachusetts Institute of Technology samt deras doktorander fick jag goda insikter i deras teoribildning kring lärande i organisationer.

Genom professor Lee Bolman vid Harvard Graduate School of Education fick jag tillfälle att pröva min forskningsmetod och teoretiska föreställningsram i en mindre undersökning av läraragerande i Harvard Business School's MBA (Master of Business Administration)-program.

Vad gäller den kliniska undersökningsmetoden var de lärare och forskare jag träffade vid Harvard Business School av stor betydelse. Professorerna John Gabarro, Dan Isenberg, Art Turner, Malcolm Salter, Jeffrey Sonnenfeld samt Vijay Sathe gav mig en fördjupad kännedom om den kliniska metoden såsom den används idag inom forskning och undervisning. Professor Manfred Kets de Vries gav värdefulla uppslag om hur metoden kunde vidareutvecklas via användande av hermeneutisk metod.

Manfred Kets de Vries gav mig också goda insikter i psykoanalytisk teoribildning samt hur den typen av teori kan användas i organisationsstudier. Även professor Larry Hirschhorn från University of Pennsylvania var till betydande hjälp i detta avseende.

Professor Edgar Schein vid Massachusetts Institute of Technology gav mig värdefulla uppslag om hur företagsledarutbildning kan tänkas fungera.

Denna vetenskapliga dialog har fortsatt efter min återkomst till Sverige, och varit till hjälp även i det fortsatta forskningsarbetet. När det gäller den konkreta undersökningen och dess resultat som presenteras i denna bok var åtskilliga personers insatser av vikt, utöver de redan nämnda.

Utan docent Curt Bergs och professorerna Sven-Erik Sjöstrands och Bengt Stymnes hjälp, stöd och uppmuntran hade denna undersökning varit svår att förverkliga. Dessa har läst och kommenterat otaliga manuskript och utkast och därvid fäst min uppmärksamhet på åtskilliga ofullständigheter i mina tankegångar och redogörelser. Ett speciellt tack riktar jag till Sven-Erik Sjöstrand som varit min huvudhandledare.

Professor Claes-Robert Julander gav värdefulla synpunkter i projektets slutskede.

Kollegerna vid EFI, speciellt inom A- och F-sektionen samt PMO, har utgjort ett betydande stöd och bidragit med konstruktiv kritik och gott kamratskap.

De ansvariga för den undersökta utbildningen är jag stort tack skyldig. Utan deras välvilliga sätt att motta mig och få mig att känna mig välkommen samtidigt som de visste att jag skärskådade och analyserade deras agerande hade detta projekt inte kunnat genomföras.

Stort tack bör riktas även till de representanter för större kundföretag till den studerade utbildningen som välvilligt delade med sig av sina erfarenheter av företagsledarutbildning.

Framför allt känner jag mig tacksam mot alla de utbildningsdeltagare som jag fick intervjua och direktobservera, samt utbildningens alla lärare. Alla dessa var intensivt engagerade i att förbättra sin yrkesutövning med de kunskaper och tekniker som stod till buds. En öppenhet av detta slag fordrar ett stort mått av mod och integritet och hela den empiriska undersökningen karakteriserades av genuin samarbetsvilja och vilja att lära hos samtliga berörda parter.

Studien har till största delen finansierats av Humanistiska-Samhällsvetenskapliga forskningsrådet. EFI har bidragit med stipendier under kortare perioder, liksom de ansvariga för den undersökta företagsledarutbildningen. Handelshögskolans direktion bidrog välvilligt med ett resestipendium ur L Fraenckels och Carl Silfvéns stipendiefond för min vistelse som gästforskare vid Harvard University.

Den slutliga rapportutskriften har Tina Hasselgren svarat för. Anita Hallgren har skrivit ut tidigare versioner av manuskriptet. Marie Martinsson

hjälpte mig med omslaget och administrerade tryckningen. David Canter stod för översättningen av den engelska sammanfattningen.

Till alla dessa personer och institutioner vill jag framföra mitt varma tack.

Stockholm i oktober 1986

Dag Björkegren

Innehållsförteckning

1	INTRODUKTION OCH SYFTESFORMULERING	1
1.1	Tidigare forskning	3
1.1.1	De ekonomiska inriktningarna	4
1.1.2	De experimentella inriktningarna	6
1.1.3	Legitimeringsinriktningarna	8
1.1.4	Intensivstudieinriktningarna	10
1.2	Sammanfattning och syftesformulering	13
2	UNDERSÖKNINGSMETOD	16
2.1	En vetenskapsteoretisk positionering	16
2.2	Den kliniska metoden - datagenerering	17
2.3	Tematisk analys - databearbetning	22
2.4	Kontrollprinciper	25
2.4.1	Fallbeskrivningens korrekthet	25
2.4.2	Tolkningens trovärdighet	25
2.4.3	Tolkningsteorins användbarhet	25
2.5	Urvalsprinciper	26
2.6	Urval	27
2.6.1	Beskrivning av undersökningspopulationen	28
2.6.2	Val och beskrivning av undersökningsobjekt	30
2.6.3	Val och beskrivning av direktobservationsobjekt	32
2.6.4	Val och beskrivning av intervjupersoner	33
2.6.5	Urvalets storlek och det teoretiska urvalsförfarandet ..	34
2.7	Datagenerering	36
2.7.1	Intervjugenomförande	36
2.7.2	Direktobservationens genomförande	38
2.8	Databearbetning	42
2.8.1	Utbildningsbeskrivningens konstruktion	42
2.8.2	Tolkningsteorins framtagande	44

	Sida
2.8.3	Tolkningen 45
2.9	Sammanfattning och rapportens fortsatta disposition 45
3	TOLKNINGSMODELL 47
3.1	Styrande värderingar 48
3.2	Agerande 50
3.3	Inlärningsklimat 50
3.3.1	Det emotionella inlärningsklimatet 51
3.3.2	Det kognitiva inlärningsklimatet 54
3.3.2.1	Exempel på kognitiva inlärningsklimat av Modell-I-karaktär 60
3.4	Lärande 62
3.5	Relevans för yrkesutövandet 66
3.5.1	En beskrivning av företagsledares yrkesutövande 67
3.5.2	Företagsledares kunskapsbehov 70
3.6	Sammanfattning 74
4	UTBILDNINGSBESKRIVNINGEN DEL I: INSTÄLLNING TILL FÖRETAGSLEDNING OCH FÖRETAGSLEDARUTBILDNING 77
4.1	De utbildningsansvarigas syn på företagsledning och företagsledarutbildning 77
4.1.1	Företagsledarideal 78
4.1.2	Utbildningsfilosofi 79
4.1.3	Genomförande av utbildningsfilosofi 81
4.2	Företagsrepresentanternas syn på företagsledning och företagsledarutbildning 83
4.2.1	Företagsledarideal 83
4.2.2	Företagsledarutbildning inom företagen 84
4.2.3	Urvalskriterier till den studerade utbildningen 86
4.2.4	Syften med utbildningen 87
4.3	De intervjuade deltagarnas arbetsuppgifter 89
4.3.1	Hålla/öka marknadsandelar och lönsamhet 90
4.3.1.1	Marknadsutveckling 93
4.3.1.2	Organisations- och personalutveckling 97
4.4	De intervjuade deltagarnas utbildningssyften 103
4.5	Sammanfattning 105
5	UTBILDNINGSBESKRIVNINGEN DEL II: DEN DIREKTOSERVERADE KURSEN 106
5.1	Den direktobserverade kursens uppläggning och innehåll .. 106
5.1.1	Projektarbetets formella uppläggning och genomförande ... 109
5.2.1	Kunskapsmomentens innehåll 110

	Sida
5.2	Kursledarens agerande 111
5.3	Lärarnas agerande 112
5.3.1	Estradörerna 114
5.3.2	Förändringsagenterna 114
5.3.3	De akademiska föreläsarna 115
5.3.4	De praktiska föreläsarna 116
5.3.5	Dialogföreläsarna 117
5.4	Deltagarnas agerande 117
5.4.1	Storgruppens agerande 118
5.4.2	Studiegruppens agerande 123
5.4.3	Spelgruppens agerande 125
5.4.4	Projektgruppens agerande 128
5.5	Kursomdöme av kursdeltagare och kursledare 136
5.6	Sammanfattning 137
6	UTBILDNINGSBESKRIVNINGEN DEL III: UTBILDNINGSERFARENHETER 139
6.1	Företagsrepresentanternas erfarenheter av utbildningen .. 139
6.1.1	Uppföljningsaktiviteter 139
6.1.2	Utbildningserfarenheter 140
6.2	De intervjuade deltagarnas erfarenheter av utbildningen . 142
6.2.1	Utbildningsuppläggnings 143
6.2.2	Projektarbetet 148
6.2.3	Umgänget med övriga deltagare 152
6.2.4	Föreläsarna och det tekniska kunskapsinhämtandet 156
6.2.5	Ledarskapsutvecklingen 162
6.2.6	Okat självförtroende 167
6.3	Sammanfattning 170
7	TOLKNINGEN 171
7.1	Styrande värderingar 172
7.1.1	Analytisk kunskapssyn 172
7.1.2	Kvantitativ kunskapssyn 175
7.1.3	Främst teknisk kunskapsförmedling 178
7.1.4	De styrande värderingarnas troliga ursprung 181
7.2	Agerande 184
7.2.1	De utbildningsansvariga 184
7.2.2	Lärarna 186
7.2.3	Deltagarna 190
7.2.4	Företagsrepresentanterna 192

	Sida
7.3	Inlärningsklimat 193
7.3.1	Storgruppen 193
7.3.2	Studiegrupperna 197
7.3.3	Spelgruppen 198
7.3.4	Projektgruppen 201
7.3.5	Sammanfattning inlärningsklimat 203
7.4	Lärande 204
7.4.1	Storgruppen 204
7.4.2	Studiegrupperna 207
7.4.3	Spelgruppen 208
7.4.4	Projektgruppen 208
7.4.5	Företagsledarutbildningen 209
7.5	Relevans för yrkesutövningen 211
7.6	Avstämning med aktörernas mål 215
7.6.1	De utbildningsansvarigas mål 215
7.6.2	Företagsrepresentanternas mål 216
7.6.3	De intervjuade deltagarnas mål 216
7.7	Sammanfattning 217
8	ETT FÖRSLAG TILL FORBÄTTRING AV FÖRETAGSLEDAR- UTBILDNING 219
8.1	Utgångspunkter 219
8.2	Pedagogiska metoder 220
8.2.1	Praktikfallsmetoden 220
8.2.2	"Action-learning" 222
8.3	Förbättringsförslaget i tolkningsmodellens termer 224
8.4	Utvärderingssystem 227
8.5	Design av företagsledarutbildningar 228
8.6	Sammanfattning 228
9	UNDERSÖKNINGSRESULTATENS TILLFÖRLITLIGHET OCH VETENSKAPLIGA BIDRAG 229
9.1	Resultat 229
9.2	Utbildningsbeskrivningens korrekthet 230
9.3	Tolkningens trovärdighet 234
9.4	Tolkningsmodellens användbarhet 240
9.5	Vetenskapligt bidrag 242
9.6	Metoderfarenheter 242
9.7	Sammanfattning och förslag till fortsatt forskning 244

	Sida
ENGLISH SUMMARY: EXECUTIVE TRAINING - A CASE STUDY	246
METODAPPENDIX	260
Teorigenerering ur ett vetenskapsteoretiskt perspektiv	260
Teoriverifiering	260
Teorigenerering	265
Aktörssynsättet	270
Fallmetoden	273
INTERVJUBILAGA	276
LITTERATURFÖRTECKNING	279

1. Introduktion och syftesformulering

Under 1980-talet har industrins betydelse för Sveriges ekonomiska välfärd fått en ökad uppmärksamhet i den allmänna debatten. Detta har bl a lett till ett ökat intresse för en av näringslivets huvudaktörer - företagsledaren. Denna yrkeskategoris aktiviteter har kommenterats i en tilltagande omfattning i massmedia, en mängd nya managementtidskrifter har dykt upp och böcker av och om företagsledare, typ Iacocca (1985) och Carlzon (1985) har blivit bestsellers. Denna ökade uppmärksamhet kommenterar Carlzon på följande sätt, i en jämförelse med 1970-talets debattklimat:

"Idag kan jag och andra företagsledare dra fullt hus på Akademiska Föreningen i Lund. Studenterna klänger utefter väggarna. En professor konstaterade efter en sådan övning: 'Det här är ju fantastiskt! För tio år sedan hade en företagsledare som du haft fem åhörare - och det hade varit fem vänsterideologer som kommit för att hacka dig i småbitar. Nu tas du emot som en idol.'"

Carlzon, sid 131

Vad gäller kraven på företagsledare så kan man skönja vissa tendenser inom den senaste tidens forskning att betona kreativitet och social skicklighet framför teknisk problemlösningsförmåga.

Leavitt (1983) menar exempelvis att företagsledning består av tre faser: en stigfinnarfas som kräver kreativ kompetens, en problemlösande fas som kräver teknisk kompetens och en genomförande fas som kräver social kompetens. Leavitt betonar den kreativa kompetensen. Andrews (1980), Kotter (1982, 1985) och Bennis & Nannus (1985) resonerar i liknande termer kring företagsledning och betonar de sociala och visionära sidorna av ledarskapet. Karlslöf (1985) för ett liknande resonemang utifrån en svensk horisont och menar att det inte primärt är dugliga organisatörer och förvaltare som efterfrågas i dagsläget inom svenskt näringsliv utan entreprenörer med utpräglade affärsinstinkter och visionära ledaregenskaper.

För att hjälpa företagsledarna att uppfylla de krav som ställs på dem har det sedan 1940-talet funnits olika slags företagsledarutbildningar för

blivande eller redan verksamma företagsledare. Denna utbildningsform härstammar enligt Andrews (1966) från Harvard Business Schools:s och Stanforduniversitetets "War Production Training Course" som startade 1943 och gavs ett antal gånger under andra världskriget i syfte att förbereda amerikanska affärsmän för tjänstgöring inom krigsindustrin.

Stanforduniversitetet avstod från att fortsätta med företagsledarutbildning efter kriget men Harvard fortsatte med denna typ av utbildning i form av det 13 veckor långa "Advanced Management Program" som enligt Andrews blev prototypen för denna typ av utbildningar.

Utbildningsformen har en intressant förhistoria från 1930-talet, då en professor Cabot vid Harvard Business School startade diskussionsseminarier för företagsledare. Roethlisberger (1977) skildrar deras tillkomst och förlopp på följande sätt:

"Toward the latter part of the thirties, when all the signals told of an approaching war, Philip Cabot organized a group of executives who would meet two or three times a year at the Business School over long weekends to discuss their common problems. At this time Philip Cabot's hourglass was running low: he knew his years were numbered (Cabot hade sockersjuka och avled 1941, min anmärkning). The oncoming war and his precarious existence touched off a spark. It was as if he said, 'Let's not talk trivia; let's talk about matters that are of importance to us'. To those who attended these sessions who are still living, the sparks linger. Phil Cabot at this moment of suffering reached his most creative heights ... He brought together some of the outstanding business leaders of the time and fed them Mayo in person in small doses interlarded with homely stories about his own boyhood and experiences in business which he felt helped to make the point."

Roethlisberger, sid 86-87

Syftena med dessa diskussioner var tämligen vagt hållna, utöver att företagsledarna skulle se sin verksamhet ur ett bredare perspektiv.

Dessa diskussionsseminarier upphörde i och med Cabots död och USA:s inträde i andra världskriget.

Cabot-seminarierna fick ett mycket stort inflytande på de grundläggande idéerna om hur företagsledarutbildning skulle bedrivas och vad gäller använd pedagogik går Cabots idéer igen med erfarenhetsutbyte i diskussionsform som den pedagogiska grundtanken bakom dylika utbildningar:

"Although lectures are used in many programs, discussion is the essential educational activity in all programs. Both in small study groups and in larger class sessions, discussion is the natural medium for exchange of experience among members of the course."

Andrews, sid 43

Således är några grundkaraktéristika i företagsledarutbildningar att de syftar till att bredda deltagarnas perspektiv på sin verksamhet genom erfarenhetsutbyte i diskussionsform.

Företagsledarutbildningsmarknaden har expanderat betydligt sedan dess. Pond (1985) anger 184 olika företagsledarutbildningsprogram i världen.

Inom Sverige har IFL (Institutet för företagsledning), som är det ledande managementinstitutet i Sverige, ökat sin omsättning från 1 miljon kronor per år i början av sjuttitalet till 30 miljoner kronor per år 1985 (i löpande priser, mätt i kursavgifter). Managementtidskriften Ledarskap/Ekonomen uppskattade 1983 totalmarknaden för enbart den externa chefsutbildningen (företagsinterna utbildningar samt funktions- och arbetsledarutbildningar exkluderade) till 100 miljoner kronor per år (i löpande priser, mätt i kursavgifter), med 10-15 000 chefer som gick på kurs årligen. Med kringkostnader typ kost och logi uppskattade Ledarskap/Ekonomen totalmarknaden till 200 miljoner kronor.

Således har företagsledarutbildning genomgått en betydande expansion sedan dess början på 1940-talet. Dock har från 1970-talet ekonom- och företagsledarutbildningar utsatts för en allt hårdare kritik, speciellt i USA.

Leavitt (1983) går så långt att han, i en jämförelse mellan amerikansk och japansk företagsledning, hävdar att den enligt Leavitt avtagande kvalitén på amerikansk företagsledning beror på landets handelshögskolor. Leavitt menar att en överbetoning för närvarande råder på utbildning inom problemlösning, att viss utbildning förekommer inom implementering men ingen utbildning alls inom kreativitet, och trycker på behovet av utbildning i detta. Även Kotter (1982) och Bennis & Nanus (1985) kommer till ungefär samma slutsatser.

Med anledning av denna utbildningsforms kraftiga expansion och de kritiska tongångar mot ekonom- och företagsledarutbildning fann jag det intressant att studera hur utbildning i företagsledning går till samt dess relevans för yrkesutövningen.

Den här studien är därför inriktad på att undersöka företagsledarutbildning och dess relevans för yrkesutövningen. I detta kapitel ger jag en översikt av tidigare forskning om yrkesutbildning med tonvikt på företagsledarutbildning i syfte att lyfta fram underliggande teoretiska och metodologiska problem. Kapitlet avslutas med en syftesformulering för studien.

1.1 Tidigare forskning

Den tidigare forskningen har jag sorterat in i fyra inriktningar efter använda teoretiska perspektiv och undersökningsmetoder.

Inom de ekonomiska inriktningarna anlägger man ett mikroekonomiskt perspektiv på utbildning och använder sig av formaliserade, matematiska modeller som undersökningsinstrument.

Inom de experimentella inriktningarna intresserar man sig för utbildnings-effekterna och använder sig mestadels av enkäter.

Inom legitimeringsinriktningarna intresserar man sig för utbildningars legitimeringsfunktion och använder sig främst av enkäter som undersöknings-instrument.

Inom intensivstudieinriktningarna fokuserar man uppmärksamheten på läran-deprocesserna och använder sig av direktobservation samt intervjuer som undersökningsinstrument.

1.1.1 De ekonomiska inriktningarna

Inom de ekonomiska inriktningarna sorterar jag in tre angreppssätt:

humankapitalteorin, nyttokostnadskalkyl samt investeringskalkyl. Jag bör-jar med att behandla humankapitalinriktningen.

Sjöstrand (1985) menar att grunden i humankapitalteorin är

"föreställningen att människan äger färdigheter, erfarenheter och kun-skaper (kort sagt kompetens), och att detta kan betraktas som en form av kapital (lagrad kompetens). Det är således möjligt att systematiskt öka (investera i) denna mänskliga kompetens (t ex via utbildning). Detta förväntas då leda till ökad produktivitet."

Sjöstrand, sid 251-52

Becker (1975) är ett exempel på denna inriktning tillämpad på utbildnings-området.

Ursprungssyftet för Becker var att studera avkastningsräntan på "college" och "high-school"-utbildning i USA. Han konstruerade därför en investerings-modell för utbildningsinvesteringar med utgångspunkt från inkomsteffekter av utbildningar.

Becker utgår från utbildning på arbetsplatsen och ställer upp följande grundmodell:

$$MP_0 + G = W_0 + C$$

(marginalprodukt + investeringsöverskott = lön + utbildningskostnad), dvs i utgångsläget är marginalprodukten lika med lönen. Vid utbildningsinves-teringar skall investeringsöverskottet, med hänsyn tagen till tiden, bli lika med utbildningskostnaden. Utifrån denna grundmodell går Becker vidare och urskiljer två fall av utbildning, nämligen "General training" samt "Specific training". Han bygger sitt resonemang på att utbildning sker i ett företag, men menar att modellen även går att använda i vanlig skolut-bildning.

1. "General training": Denna utbildningsform kommer hela samhället till del och inte bara det enskilda företaget. Grundformeln ändras därför till $W_0 = MP_0 - C$, vilket innebär att utbildningen betalas av den an-ställde via lägre lön under utbildningstiden (t ex vid olika former av aspirantutbildningar. Investeringsavkastningen förväntas komma den an-ställde till del via en framtida, högre löneutveckling i jämförelse med om denne inte hade investerat i utbildningen, ett påstående som också beläggs i den empiriska delen av Becker.

2. "Specific training": Denna utbildningsform kommer bara det specifika företaget till del. Det är en unik företagsutbildning utan överföringseffekter till övriga samhället. Här torde den ursprungliga formen gälla, då inga externa effekter uppstår. Dessutom blir den anställd, enligt Becker, mer attraktiv för företaget efter specialutbildningen och erhåller högre lön (via en högre marginalproduktivitet) samt avskedas ogärna vid konjunktursvackor, då den anställda besitter en unik kompetens för företaget.

Externa företagsledarutbildningar kan betraktas som "General training" med användbarhet även för andra företag. Internutbildningsinsatser är främst av "Specific training"-karaktär.

När det gäller intäkterna av utbildningar skattar Becker dessa via högre löner för individen. För samhället/företaget kan de högre lönerna betraktas som ett indirekt mått på en högre marginalproduktivitet, om lönen teoretiskt antas vara lika med marginalprodukten.

Det räcker dock inte bara med utbildning för en brantare löneutveckling enligt Becker, utan även förmåga och sociala bakgrundsvariabler spelar in.

Becker konstaterar i sin empiriska undersökning att "college"-utbildning ger högre avkastning än "high-school"-utbildning och att "high-school"-utbildning ger högre avkastning än ingen "high-school"-utbildning. Dvs ju högre utbildning, desto högre inkomster, med viss tvekan inför "post-graduate"-studier som skulle kunna ge negativ marginalavkastning, dvs det kan löna sig bättre ekonomiskt att börja arbeta direkt efter akademisk grundexamen än att gå vidare och doktorera.

Fördelen med humankapitalteorin är att den har en utvecklad teoretisk förhållning om utbildningsinvesteringar. Nackdelen är att den ej behandlar utbildningseffekterna (dvs inbetalningsöverskotten) direkt utan skattar dem indirekt.

Ett annat betraktelsesätt ur ekonomiskt perspektiv är nyttokostnadskalkyl.

Nyttokostnadskalkylinriktningen befinner sig på en mindre aggregerad nivå än humankapitalteorin och försöker göra en effektivitetsanalys av utbildningar avseende måluppfyllnadsgrad. Ett sätt att definiera effektivitet är kvoten mellan å ena sidan resultat i relation till de mål som är uppställda för verksamheten och å andra sidan de insatta resurserna. Det första som bör göras då en utbildnings effektivitet skall mätas är att formulera utbildningens huvudmål och därefter spalta ner huvudmålen i mätbara delmål. Om man lyckas med denna måloperationalisering återstår att skatta utbildningens resultat, dvs utbildningseffekterna.

Det finns många nackdelar med denna metod. Dels kan det vara problematiskt att göra utbildningsmålen mätbara och dels måste utbildningseffekterna preciseras. Om denna inriktning jämförs med humankapitalteorin så behövs man där inte formulera utbildningsmål samt skattade de monetära utbildningseffekterna indirekt. Den teoribildning som finns inom denna inriktning tar främst fasta på målformulering och måloperationalisering och inte själva inlärningsprocessen och eventuella utbildningseffekter, vilket gör det svårt att precisera utbildningens resultat.

Den tredje ekonomiska inriktningen, som Sandberg (1974) utgör ett exempel på, baserar sig på resonemang utifrån investerings- och lönsamhetskalkyl enligt nedan.

Vid en investeringskalkyl ställs investeringens inbetalningsöverskott i diskonterad form mot grundinvesteringens belopp, för att på så sätt utröna investeringens lönsamhet. Då investeringen gäller en maskin av något slag röner detta vanligtvis inte några oöverstigliga problem, då man oftast är klar över både vilka effekter maskininvesteringen kommer att få på produktionen samt effekternas monetära storlek.

Problemet med utbildningsinvesteringar är att man i och för sig kan skatta grundinvesteringens belopp monetärt (kursavgift i direkt kostnad och utelämnad arbetsinsats i form av lönekostnad under utbildningstiden i indirekt kostnad) men att utbildningens effekter (inbetalningsöverskotten) är tämligen okända.

Det är således av avgörande intresse att komma åt utbildningseffekterna. Om det lyckas kan de uppkomna effekterna presenteras för de involverade parterna, som själva får ta ställning till om de är önskvärda eller ej samt hur önskvärda de är i förhållande till grundinvesteringens belopp. Ett möjligt sätt att här ta hänsyn till pengarna är att noggrant specificera såväl direkta som indirekta kostnader för kursen. Det säger i och för sig ingenting om inbetalningsöverskottens monetära värde, men gör det möjligt att jämföra utbildningsinvesteringen med andra investeringsalternativ - typ arbetsrotation - som förväntas ge upphov till likartade effekter.

Denna inriktning visar hur det är möjligt att resonera i företagsekonomiska termer kring utbildning och skatta såväl direkta som indirekta kostnader för en enskild utbildning. Nackdelen är den låga kunskapsnivån om utbildningseffekterna (inbetalningsöverskotten) som gör det svårt att skatta dem monetärt.

Problemet med de ekonomiska inriktningarna i detta sammanhang är bristen på teori om eventuella utbildningseffekters karaktär, vilket gör att dessa inriktningar blir hänvisade till att skatta eventuella utbildningseffekter indirekt. Fördelen är att inriktningarna visar hur man kan resonera kring utbildning i ekonomiska termer i förhållande till alternativa investeringar som förmodas ge upphov till likartade effekter.

1.1.2 De experimentella inriktningarna

Inom dessa inriktningar begagnar man sig av enkäter som främsta undersökningsinstrument inom en mer eller mindre uttalad experimentell forskningsdesigns ram, i avsikt att precisera utbildningseffekterna. Bakke (1959) är ett tidigt exempel på denna forskningsinriktning.

Bakke undersökte den norska Solstrand-utbildningen för företagsledare. Bakke undersökte fem kurser som givits inom utbildningens ram via intervjuer med de deltagare, samt med enkäter som komplement till intervjuerna.

Solstrand-utbildningen gavs som 11 veckor långa internatkurser. Utbildningens mål var att

- Bredda deltagarnas perspektiv på sina verksamheter
- Öka deltagarnas förmåga att analysera administrativa och "human relation"-problem
- Öka deltagarnas förmåga att arbeta med och genom andra
- Öka deltagarnas självförtroende, självinsikt och förståelse för hur deras agerande påverkar andra

Detta genomförde man genom en blandning av projektarbete, praktikfall, rollspel, föreläsningar och litteraturstudier.

Deltagarnas behållning blev

- ett ökat självförtroende
- ökad förmåga att uttrycka sig själva
- bättre förståelse för andra människor
- ökad förmåga att tillvarata andras idéer och ansträngningar
- ökad förmåga att kommunicera egna idéer och tankar

Bakke försökte också få en uppfattning om företagens behållning av utbildningen, och intervjuade därför medarbetare till de f d kursdeltagarna. Bakke kom fram till att deltagarna i sitt arbete efter utbildningen

- delegerade arbetsuppgifter i större utsträckning än tidigare
- intresserade sig mer för personalfrågor och personalrelationer
- samarbetade mer med sin personal

Bakke undersökte också vad deltagarna tyckte om de pedagogiska metoderna och kom fram till att projektarbetet uppskattades mest för det starka erfarenhetsutbyte som kom till stånd via det. Praktikfallen och rollspelen uppskattades också, även om deltagarna inledningsvis var skeptiska till dem pga ovanan vid den typen av pedagogik. Föreläsningarna ansåg deltagarna var bra som komplement till den övriga undervisningen.

Bakke lyckas beskriva utbildningens effekter ganska detaljerat, speciellt vad gäller deltagarnas behållning, samt belyser också hur effekterna hänger ihop med den använda pedagogiken och utbildningens mål.

Andrews (1966) presenterar resultaten från en tio år lång studie av 10 000 deltagares reaktioner på 39 amerikanska företagsledarutbildningar.

Andrews gjorde en enkätundersökning av 10 000 f d deltagare i amerikanska chefsutbildningsprogram med erkänt gott rykte typ Harvard, MIT, Stanford, Cornell m fl. Forskningsdesignen var en efterundersökning av deltagarnas attityder till programmen samt den påverkan deltagarna ansåg programmen haft på dem. Merparten upplevde det som en positiv utmärkelse att få gå på chefsutbildning. De främsta utbildningseffekterna visade sig bestå i en ökad ekonomisk allmänbildning samt ökat självförtroende. Deltagarna uppskattade även det sociala umgänget under kurserna. De kursmoment som rönt högst uppskattning var av övergripande karaktär typ "Business Policy" och "Human Relations" medan de mer funktionsinriktade momenten rönt lägre uppskattning.

Andrews lyckas precisera kurseffekter i viss utsträckning och för även vissa resonemang om varför just denna typ av effekter tycks uppkomma.

Jerkerdahl (1967) är ett svenskt exempel på de experimentella inriktningarna.

Jerkerdahl undersökte attitydförändringar till kostnadskalkylering under en svensk företagsledarutbildning via en före-/efterdesign med enkäter som undersökningsinstrument. Jerkerdahl kom fram till att deltagarna inte förändrade sina attityder till kostnadskalkylering under kursen utan i stället blev förstärkta i sina grundattityder.

Hogarth (1979) utgör ett exempel på en konsekvent genomförd experimentell ansats.

Hogarth gjorde en utvärdering av INSEAD:s (The European Institute of Business Administration) CEDEP- (Centre European d'Education Permanente)-program. Då flera kurser var igång samtidigt använde Hogarth deltagare i tidigare kursmoment som kontrollgrupp till deltagare i senare kursmoment. Frågeenkäter, som var det huvudsakliga undersökningsinstrumentet, konstruerades efter en omfattande intervjuomgång med utbildningsdeltagarna, deras chefer samt utbildningsledningen, och utsattes för statistiska analyser av olika slag.

Vad gällde chefernas reaktioner på utbildningen utgick Hogarth från följande teori: I början är allt nytt och upplevs därför positivt. Därefter följer en detaljinlärningsfas som upplevs med blandade känslor för att slutligen följas av en generaliseringsfas i vilken kurslärdomarna integreras med tidigare kunskaper och erfarenheter. Då detta var den enda inlärningsorienterade teori Hogarth hade i förväg och övriga teorier mer var av metodologisk karaktär förorsakade detta Hogarth betydande problem att knyta samman sina huvudsakligen statistiska rön till en helhet.

Undersökningen mynnar ut i att Hogarth föreslår en beslutsteoretisk ansats för framtida utvärderingsverksamhet.

Hogarth utgör ett bra exempel på en konsekvent genomförd experimentell, kvantitativ design. Rapporten är metodmässigt exemplariskt utförd men pga avsaknad av en utvecklad inläringsteori stöter Hogarth på betydande problem när han skall sammanföra sina olika resultat i en modell.

Fördelarna med de experimentella inriktningarna är den välutvecklade mätmetodiken, som i Bakkes (1959) och Andrews (1966) fall möjliggör en viss precisering av utbildningseffekterna. Nackdelen är teoribristen om vad man mäter.

Hogarth summerar denna problematik med följande ord:

"An important objective for future research is therefore to develop valid indicators for models of the educational process. However, this presupposes that one has developed good models (i.e. theories) of the educational process and, in this sense, it is the lack of development of theory rather than methodology which is the current bottleneck in programme evaluation."

Hogarth, sid 290

Bakke pekar på att en deskriptiv forskningsansats är en möjlig väg för att skapa modeller för själva utbildningsprocessen.

1.1.3 Legitimeringsinriktningarna

Dessa inriktningar tar fasta på det eventuella värderings- och attitydöverförande som ledarutbildningar kan innebära samt dylika utbildningars sätt att legitimera sin verksamhet externt.

Schein (1961, 1963, 1966, 1967, 1968) behandlar attitydförändringar i samband med ledarutbildning, attitydskillnader mellan lärarfakultet och deltagare samt överföring av förändrade attityder till hemmaorganisationen.

Schein (1961) karakteriserar chefsutbildningen som en mildare form av hjärntvätt ("coercive persuasion") utifrån Lewins förändringsmodell samt den forskning som gjordes på amerikanska krigsfångars upplevelser under Koreakriget. Schein spekulerar i om chefsutbildning kan ses som en form av indoktrinering av önskvärda företagsideal och -attityder hos utbildningsdeltagarna. Schein menar att speciellt företagsinterna utvecklingsprogram kan anta den karaktären.

Schein (1963) diskuterar hemmaorganisationens roll i chefsutbildning. Han menar att en chefsutbildnings mål består i att tillföra relevanta kunskaper och färdigheter samt åstadkomma attityd- och perceptionsförändringar för att öka chefernas produktivitet och förmåga att hantera nya situationer. Schein framhäver attityd- och perceptionsförändringar som det viktigaste i utbildningsprocessen. Därefter redogör han för olika personella, interpersonella och organisatoriska mekanismer som hindrar respektive befrämjar förändring hos den enskilde chefen. Schein betonar vikten av en stödjande hemmaorganisation som befrämjar och uppmuntrar individuell utveckling.

Schein (1966) tar upp frågan om moralisk utbildning i form av speciella värderingssystem för företagsledare. Schein definierar professionella yrkesutövare som sådana som vet bättre vad som är bra för klienten än klienten själv gör. Därför menar Schein att det behövs etiska yrkesregler för att skydda den svagare parten. Vad gäller företagsledares klienter är de flera (aktieägarna, kunderna, de anställda, m fl) med delvis motstridiga mål, vilket gör det svårt att säga vad som är moraliskt respektive omoraliskt i en företagsledares yrkesutövning. Det beror på ur vilket klientperspektiv det betraktas.

Schein (1967) behandlar attitydförändringar hos studenter samt chefer som genomgår amerikansk ekonomutbildning. Schein jämförde studentattityder med fakultets- respektive näringslivsattityder för att se om ekonomutbildning innebar någon utveckling av företagsledaryrket. Han kom fram till att fakultets- och näringslivsattityder till företagsledning skilde sig åt i bemärkelsen att lärarna var mer radikala och förändringsbenägna än de yrkesverksamma företagsledarna, samt att studenterna tenderade att förändra sina attityder åt fakultetshållet mer än de chefer som gick på vidareutbildningsprogram och som Schein också studerade.

Hofstede (1978) testar Scheins (1967) rön på europeisk chefsutbildning och fann även där liknande attitydskillnader mellan fakultet och kursdeltagare. Hofstede framhåller också att det är svårt att veta om akademiska attityder är relevanta eller ej inom företag.

Schein (1968) menar att inom ekonomutbildning sker en form av socialisering som ger upphov till en viss attityduppsättning till företagsledning och inom företag sker en annan form av socialisering som ger upphov till en annan attityduppsättning och att det uppstår en konflikt då

"you want us to teach our students the management concepts of tomorrow and you want us to teach them how to put these concepts into deep freeze while they learn the business of today"

Schein, sid 13

Schein menar att ett sätt att lösa detta dilemma är att utbilda studenter till förändringsagenter som kan hantera förändringsmotstånd i organisationer.

Schein har gjort betydande forskningsinsatser inom området, och menar sammanfattningsvis att chefs- och ekonomutbildning består av överförande av relevanta kunskaper, färdigheter och attityder i företagsledning, samt att attityderna är det viktigaste. Schein påvisar i sin forskning exempel på attitydöverföringar samt attitydskillnader mellan näringsliv och lärarfakultet beträffande synen på företagsledning. Detta ser Schein som något positivt, då professionen därigenom kan utvecklas, och framhåller vikten av att ekonomstudenter utbildas i att bli förändringsagenter för att kunna hantera organisatoriska förändringsmotstånd.

Kamens (1977) går delvis i polemik mot Scheins synsätt och menar att inom utbildning är den externa legitimeringen av verksamheten den väsentliga då

"Schools affect individuals and society in the following ways, independently of any impacts they have on individuals. First, they are used to construct categories of membership in society to which important job and other rights and social meanings are attached ... Second, schools legitimate these rights by institutionalizing ideas about the qualities and abilities of graduates versus nongraduates. Third, schools are the agencies that ritually certify graduates as members of social status groups to whose privileges they are entitled ... All of these processes operate independently of any direct socialization effects schools have on students."

Kamens, sid 209

Kamens betonar utbildningars roll utåt samt hur de legitimerar sin verksamhet via exempelvis deltagarurval, skolbyggnadens fysiska utseende och storlek samt schemainnehåll.

Van Maanen (1983) resonerar delvis i liknande termer i en jämförelse mellan Harvard Business Schools och MIT's socialiseringskulturer för MBA-studenter, och kallar dessa båda inrättningar för "The Golden Pass-port" vad gäller framtida arbetsmöjligheter, oavsett själva utbildningens innehåll.

Dessa inriktningar har, vad gäller attitydöverföring, såväl teori som empiri för detta, och vad gäller extern legitimering vissa ansatser till teoribildning samt viss empiri som pekar på att externa legitimeringsaktiviteter förekommer. Möjligtvis är det en begränsning att inriktningarna bara tar upp två aspekter på företagsledarutbildning men å andra sidan har man kommit förhållandevis långt i forskningen kring attitydöverföringar och attitydskillnader inom ekonom- och företagsledarutbildning.

1.1.4 Intensivstudieinriktningarna

Vad gäller intensivstudier inom området har dessa varit kvalitativa fallstudier med intervjuer och direktobservation som undersökningsmetoder,

vilka legat till grund för fallbeskrivningar ur vilka man försökt extra-hera teori eller applicera existerande, relevant teori.

Zaleznik (1951) utgör ett tidigt exempel på dessa inriktningar.

Zaleznik gjorde en klinisk undersökning av en förmansutbildning. Utbildningen, som författaren följde, hade följande mål:

- tillhandahålla psykologiska bakgrundskunskaper av grundläggande karaktär
- väcka önskvärda attityder (vilja vara en ambitiös förman)
- lära ut övervakningsregler
- ge ökat självförtroende

Utbildningen genomfördes i form av katederundervisning utifrån en lärobok som utbildningsledaren, en psykolog, själv skrivit. Efter att ha följt utbildningen observerade Zaleznik en av deltagarna på hans arbete under en femveckorsperiod, med ovanstående kursmål som ett observationsschema som han ställde mot arbetssituationens krav. Efter att ha relaterat utbildningens mål mot arbetets krav avslutar författaren sin undersökning med ett förslag till en ny, mer adekvat utbildning utifrån de diskrepanser han upptäckt.

Zaleznik anser att en utbildning borde innebära

- träning för effektiv diagnostisering
- träning för effektiv handling
- träning för ökat självmedvetande

och att det lämpligtvis sker via konkreta praktikfallsdiskussioner.

Zaleznik kan yttra sig om utbildningseffekter, visa på hur dessa uppkommit, samt föreslå andra undervisningssätt som skulle leda till för arbets-situationen mer relevanta utbildningseffekter.

Argyris (1962) är ett exempel på en annan undersökning inom dessa inriktningar.

Argyris begagnade sig av en experimentell undersökningsdesign i ett utvärderingsprojekt av en intern sensitivitetsträningskurs han ledde. Innan Argyris påbörjade utvärderingen hade han en teori om hur interpersonella relationer och socialt lärande kunde tänkas fungera inom organisationer. Argyris använde sig av en kontrollgrupp från det aktuella företaget som gick kursen senare. Likaså hade Argyris en enkät innehållande utbildningsmålen som kursen skulle realisera, som deltagarna fick fylla i före och efter kursen. Detta kompletterade Argyris med att själv leda kursen och därmed direktobservera kursprocessen, direktobservationer av deltagarna på arbetet före och efter kursen och samtal med medarbetare om kursdeltagarnas beteende. Argyris' slutsats blev att organisationsklimatet också måste förändras för att bestående förändringar skulle kunna uppnås.

Denna undersökning är intressant då den har en artikulerad föreställning om hur inlärning går till och därmed vilka utbildningseffekter som kan förväntas.

"Architecture Education Study" (AES) från Massachusetts Institute of Technology (MIT) som genomfördes i början av 1970-talet (publicerad 1981) är ett bra exempel på en studie som ledde till en betydande teoriutveckling om lärandeprocesser.

AES-studien utgör en omfattande undersökning av arkitekturutbildning vid nio "Ivy League"-universitet i USA (de nio högst rankade universiteten i USA typ Harvard, MIT, Yale, Princeton, Stanford) med bidrag av olika författare. Studien utgår från två detaljerade fallbeskrivningar av två kurser i arkitektonisk design, som belyses ur olika synvinklar. Speciellt den första fallstudien av Simmonds (MIT 1981, The Cases) är intressant. Simmonds beskriver en terminslång kurs förlopp utifrån hur respektive student (12 stycken) reagerade på lärarens budskap om design som en konst och outtalad ("tacit") kunskap. Problemet var att kunskapen måste artikuleras för att kunna läras ut, vilket läraren bara delvis förmådde, vilket ledde till mindre lyckade studieresultat för flertalet av studenterna.

Forskningsmetoden var djupintervjuer med respektive student samt direktobservation av själva kursfasen med bandinspelning av vissa undervisningspass. De som lyckades bäst förmådde rida på vågorna de själva skapade (olika skisser) och samtidigt reflektera över hur vågorna påverkar varandra. Flertalet lyckades dock inte med detta och drunknade bildligt talat. Argyris (MIT 1981, The Papers) menar att detta beror på vad han kallar "Den mystiske mästaren" ("Mystery-Mastery")-syndromet. Oförmågan att artikulera den arkitektoniska kunskapen togs som ett tecken på mästerskap från lärarens sida. Dessutom var det förbjudet att diskutera den designprocess samt de bedömningskriterier läraren använde sig av då han bedömde och korrigerade elevernas ritningar och skisser. Vad som ytterligare komplicerade undervisningssituationen var att läraren inte eftersträfvade en rätt "lösning" (uppgiften gällde att rita en skolbyggnad) vilket skulle ha möjliggjort en gissningstävling som i bästa fall skulle ha resulterat i en ritning av den skolbyggnad läraren ville se. I stället eftersträfvades en "rätt" designprocess och förmåga att samtala med ett arkitektoniskt material. Då denna förmåga inte artikulerades explicit utan mer i form av kryptiska kommentarer från lärarens sida försvårade det inlärningsprocessen. Enligt Schön (MIT 1981, The Papers) beror detta på att arkitektonisk design utgör ett slutet ritat/talat språk som det gäller att komma in i.

Bolman (MIT 1981, The Papers) gjorde en undersökning av hur arkitekter agerade i praktiken. Han konstaterar att design bara utgjorde en mindre del (10-20%) av arkitekternas jobb men att flertalet arkitekter ändå ansåg design vara det finaste och viktigaste i arbetet. Bolman fann också att arkitekterna oftast saknade ett språk att tala med icke-arkitekter om sina uppdrag. I stället utövade de det mystiska mästerskapet mot sina klienter och ville helst vara ifred med sina skapelser samt inte behöva ta några ekonomiska hänsyn. Som motåtgärder i utbildningsprocessen, vilken skapat beteendet, föreslår Bolman ett undanröjande av "Den mystiske mästaren"-beteendet, hänsyn till ekonomiska faktorer samt mindre tonvikt på designprocessen. (I undersökningen utgjorde design 90% av utbildningen.)

Fördelen med dessa inriktningar är att de visar vilken typ av metoder som gör det möjligt att observera inlärningsprocesser, och att det därmed blir lättare att artikulera och precisera eventuella utbildningseffekter samt förklara deras ursprung. Nackdelen är att den empiriska generaliserbarheten blir låg då undersökningspopulationerna är små och ej valda på statistiska grunder.

1.2 Sammanfattning och syftesformulering

Inledningsvis konstaterade jag att det fanns indikationer i senare tids forskning om företagsledning på att företagsledarutbildning ej tillräckligt tog hänsyn till de krav som ställdes på företagsledare i deras arbete. Detta hade bl a kommit till uttryck i en hårdnande kritik, speciellt i USA, mot existerande ekonom- och företagsledarutbildningar. Med anledning av detta fann jag det intressant att undersöka hur utbildning i företagsledning går till samt dess relevans för yrkesutövningen.

Därefter följde en genomgång av tidigare forskning om yrkesutbildning med tonvikt på företagsledarutbildning. Den tidigare forskningen sorterade jag in i följande fyra inriktningar efter använda teoretiska perspektiv och undersökningsmetoder:

1. De ekonomiska inriktningarna som endera tog fasta på de monetära effekterna av en utbildning, eller, via ett nyttokostnadskalkylförfarande, försökte göra en effektivitetsanalys av utbildning.
2. De experimentella inriktningarna med enkäter som främsta undersökningsinstrument, som avsåg att precisera utbildningseffekterna.
3. Legitimeringsinriktningarna som tog fasta på det eventuella värderings- och attitydöverförande som ledarutbildningar kan innebära samt dylika utbildningars sätt att legitimera sin verksamhet externt.
4. Intensivstudieinriktningarna, med intervjuer och direktobservation som främsta undersökningsinstrument, som via fallbeskrivningar försökte applicera en mer eller mindre avancerad teori på undersökningsfenomenet utifrån inlärningsprocessen och kursdeltagarnas faktiska arbetsuppgifter.

Huvudsyftet för denna studie formulerar jag till att beskriva företagsledarutbildning och dess relevans för yrkesutövningen.

Denna beskrivning väljer jag att göra utifrån intensivstudieinriktningarnas teoretiska perspektiv. Det innebär att jag fokuserar uppmärksamheten på lärandeprocesserna hos utbildningsaktörerna (de utbildningsansvariga, lärarna, deltagarna, kundföretagen) samt deltagarnas arbetsuppgifter. Genom kännedom om lärandeprocesserna och deltagarnas arbetsuppgifter kan ytterligare kunskap utvinnas om vilka utbildningseffekter dylik utbildning ger upphov till, hur dessa uppkommer samt relaterar sig till deltagarnas arbetsuppgifter. Detta underlättar en bedömning av dylik utbildnings relevans samt eventuella förslag till förbättring av företagsledarutbildning. Med en företagsledare menar jag en person med ett totalansvar för ett företags drift (typ VD, divisionschefer) i bemärkelsen en person med multifunktionellt ansvar (ansvar för produktion, marknadsföring, ekonomi, administration) till skillnad från en funktionsspecialist som har ansvar för en del av en företagsdrift utifrån en funktion (typ marknadschef, ekonomichef, produktionschef, personalchef).

Med utbildning menar jag, efter Sjöstrand (1985) en planerad lärsituation i bemärkelsen vad människor lär genom att andra försöker lära dem saker samt vad människor lär genom att de själva tillsammans med andra försöker lära sig saker.

En företagsledarutbildning blir då en planerad lärsituation som syftar till att lära deltagarna hur de leder företag under ett totalansvar för företagets drift.

Detta innebär att jag betraktar företagsledning som ett yrke och företagsledarutbildning som en form av yrkesutbildning.

Utifrån huvudsyftet formulerar jag fyra delsyften:

1. Utifrån mitt i denna studie valda teoretiska perspektiv på företagsledarutbildning vidareutveckla en begreppsapparat från existerande litteratur och forskning om dylik utbildnings funktionssätt och de kunskaper och färdigheter den ger upphov till samt hur dessa kunskaper och färdigheter förhåller sig till yrkesutövandet.

För att kunna beskriva och få en förståelse för företagsledarutbildning och dess relevans för yrkesutövningen behöver jag en begreppsapparat som innehåller föreställningar om dylik utbildnings funktions-sätt. Inom tidigare forskning finns ansatser till en sådan begreppsapparat. Vidareutvecklandet av en dylik begreppsapparat är därför ett delsyfte med studien.

2. Beskriva företagsledarutbildning och de kunskaper och färdigheter sådan utbildning ger upphov till samt hur dessa kunskaper och färdigheter förhåller sig till yrkesutövandet.

För att uppnå huvudsyftet behöver jag kunskap om vilka kunskaper och färdigheter företagsledarutbildning ger upphov till samt hur dessa relaterar sig till yrkesutövningen.

3. Visa hur begreppsapparaten kan användas i utvärdering (i bemärkelsen en bedömning av lärandets relevans för yrkesutövningen) av företagsledarutbildning.
4. Visa hur begreppsapparaten kan användas till eventuella förslag till förbättring (i bemärkelsen en ökning av lärandets relevans för yrkesutövningen) av företagsledarutbildning.

Det tredje och fjärde delsyftet sammantaget ger en möjlighet att bedöma om begreppsapparaten ger en förståelse för hur företagsledarutbildning fungerar och dess relevans för yrkesutövningen.

Vad gäller undersökningsmetodik väljer jag att begagna mig av intensivstudieinriktningarnas metoder, dvs intensiva fallstudier med kvalitativa undersökningsmetoder som intervjuer och direktobservation. Huvudskälet för detta val är att intensivstudieinriktningarnas undersökningsmetoder, att döma av tidigare forskning, erbjuder ett möjligt sätt att observera lä-

randeprocesser samt generera begrepp om dylika processers funktionssätt. I nästa kapitel går jag närmare igenom detta val av undersökningsmetod samt urval, datainsamling och databearbetning.

2. Undersökningsmetod

Detta kapitel beskriver min undersökningsmetod. Efter en inledande vetenskapsteoretisk positionering (se metodappendix för en utförligare beskrivning av bakomliggande, vetenskapsteoretiska synsätt) beskriver jag undersökningsmetoder, undersökningspopulation, urval samt datagenerering och databearbetning. Skildringen syftar inte till att beskriva den faktiska forskningsprocessen utan att beskriva den bakomliggande undersökningslogiken. Kapitlet avslutas med en beskrivning av rapportens fortsatta disposition.

2.1 Vetenskapsteoretisk positionering

Intensivstudier kan ses som en form av explorativa studier. Då den typen av studier brukar syfta till att ge uppslag till hypoteser och teorier om undersökningsföremålet kan man säga att dylika studier utgör en form av teorigenerering till skillnad från teoriverifiering, där man prövar hypotesers och teories sanningshalt.

Utifrån ett sådant synsätt på intensivstudier har jag valt att beskriva min valda forskningsinriktning som en form av teorigenerering.

Med teori menar jag en uppsättning begrepp med tillhörande indikationer på hur de hänger ihop och kan användas. Teorigenerering blir då i detta sammanhang en generering av en uppsättning begrepp om företagsledarutbildning och dess relevans för yrkesutövningen, med tillhörande indikationer på hur de hänger ihop och kan användas.

Ordet teorigenerering använder jag i bred bemärkelse och avgränsar det inte till enbart generering av helt nya begrepp ur empiriskt material utan syftar i detta sammanhang på begreppsutveckling och begreppsförfining ur existerande teoribildningar i samspel med empiriskt material.

Som studiens vetenskapsteoretiska synsätt väljer jag aktörssynsättet.

Detta synsätt härstammar från Silverman (1970), som tog fram det i polemik mot ett systemteoretiskt synsätt på organisationsteoretisk forskning. Ett

aktörssynsätt innebär grovt att tonvikten läggs på att individen skapar organisationen till skillnad från ett systemteoretiskt synsätt, som lägger tonvikten på att organisationen skapar individen. Det innebär att jag betraktar den studerade verkligheten (företagsledarutbildning) som en social konstruktion och är intresserad av vilken mening aktörerna tilldelar denna verklighet och hur de utifrån detta meningsskapande agerar. Utifrån detta eftersträvar jag att öka kunskapen om de mekanismer som socialt konstruerar denna verklighet.

För min intensivstudie av företagsledarutbildning väljer jag fallmetoden som grundläggande undersökningsmetod. Den har som kännetecken att undersökningsobjekten är få, studeras intensivt ur ett flertal aspekter under en lång tidsrymd och att många typer av data insamlas. Fallstudien kommer att vara av konstruktivt slag, vilket innebär att den syftar till att ge så stor förståelse för undersökningsobjektet som möjligt till skillnad från validerande studier, som syftar till att ge resultat som övertygar andra forskare att den uppnådda förståelsen i form av hypoteser eller teorier utgör en bra representation av undersökningsobjekten.

Vad gäller datagenerering och databearbetning väljer jag att använda mig av kvalitativa undersökningsmetoder inom en fallstudies ram.

Med hänsyn till den fragmentariska teoribildningen inom forskningsområdet bedömer jag det som en fördel att använda kvalitativa metoder då dessa ej kräver så strikta teoretiska utgångspunkter som kvantitativa metoder.

Efter denna inledande vetenskapsteoretiska positionering beskriver jag i det följande den kliniska metoden som jag använder för datagenerering och tematisk analys som jag använder för databearbetning. Båda dessa metoder har fördelen att de delvis framtagits samt använts inom organisationsteoretisk forskning.

2.2 Den kliniska metoden - datagenerering

Den kliniska metoden härstammar från 1930-talet och "Human-Relation"-skolan. Metodens främsta förespråkare var F J Roethlisberger, som tillsammans med Mayo skapade "Human-Relation"-skolan och den kliniska undersökningsmetoden under 1930-talet. Roethlisberger utvecklade därefter metoden successivt, bl a i samband med sin undervisning på Harvard Business School. Metoden användes främst på denna skola under 1950-talet, då Roethlisberger var verksam som forskare och lärare där.

Metoden har använts i Sverige inom företagsekonomisk forskning av bl a Berg (1974).

Följande beskrivning av metoden utgår från nedanstående bild och baserar sig främst på Roethlisbergers (1977) och dennes lärjungars tankar kring metoden.

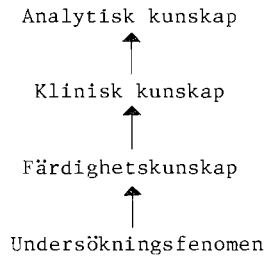


Fig. 2.2 Kunskapsutveckling enligt Roethlisberger.

Roethlisberger utgår från undersökningsfenomenet. Den första typ av kunskap Roethlisberger urskiljer om fenomenet är färdighet ("skill"), praktikers och utövarens kunskap om fenomenet. Allmänt utgörs en färdighet, enligt Roethlisberger, av ett konkret beteende i förhållande till konkreta storheter och relationer, endera fysiska eller sociala, som producerar konkreta resultat och utfall.

Social färdighet är den process under vilken en människa lär om sig själv och sina relationer till andra samt eventuellt förbättrar sin relationsförmåga (förmåga att sända och ta emot intellektuella och emotionella budskap) till sig själv och andra. Kunskap uppnås på denna nivå genom handlande mot fenomenet.

Nästa kunskapsnivå är vad Roethlisberger kallar klinisk kunskap, som utgår från praktikers färdighetskunskaper. Kunskap uppnås på denna nivå genom kliniska studier av fenomenet med hjälp av klinisk metod.

Enligt Berg (1974) utmärks den kliniska metoden av följande egenskaper:

1. Undersökningsfenomenet studeras via direktobservationer i den konkreta arbetssituationen. En viktig egenskap i detta sammanhang är forskarens medvetenhet om sig själv för att kunna medvetandegöra skillnaderna mellan vad som uppfattas som verklighet.
2. Direktobservationen ger upphov till deskriptiva data typ kommenterande fallbeskrivningar i form av samtalsutdrag.
3. I stället för förklaringar (t ex statistiska sambandshypoteser) används begreppsschemata ("conceptual schemes") som "kan jämföras med instrument som pekar mot verkligheten och riktar uppmärksamheten mot vissa drag i verkligheten. Dessa kan sedan tas till utgångspunkt för mer detaljerade analyser." (Berg, sid 12.)

4. Anpassning sker till undersökningssituationen, dvs "Undersökaren bör också ta reda på vad som är viktigt för de människor han ställer sig inför och inte enbart de data som hans metoder, frågeformulär m m säger att han bör insamla." (Berg, sid 12.)

Något bör i detta sammanhang sägas om ordet "klinisk" som kanske vanligtvis associeras med medicinsk forskning och klinisk psykologi kring patologiska fenomen. Roethlisberger använder ordet främst för att betona det gemensamma i undersökningsmetodiken, dvs detaljerade fallstudier, men är inte ute efter patologiska fenomen i sig, utan behandlar snarare dessa om de dyker upp. Så använde t ex den förman Zaleznik (1951) (se 1.1.4) observerade psykologi som ett magiskt ord ("säger man psykologi så blir allt bra") utan någon praktisk innebörd, vilket ledde till att förmannen misslyckades i sitt arbete. Denna magiska föreställning tar Zaleznik upp i anslutning till mannens arbetssituation och analyserar vidare, utan att ha haft några hypoteser om att något dylikt skulle inträffa i förväg.

De forskningsresultat kliniska undersökningar ger upphov till är deskriptiva fall, syndrom (mönster av symptom som karakteriserar en viss sjukdom eller ett visst förhållande) samt taxonomier (teorier för klassifikation).

Den högsta kunskapsnivån är, enligt Roethlisberger, analytisk kunskap. På denna kunskapsnivå prövar man sambandshypoteser statistiskt samt gör generella utsagor om undersökningsfenomenet i form av deduktiva system.

Roethlisberger menar att det inte finns något paradigm i Kuhns mening inom samhällsvetenskaperna. Då de flesta forskare inom dessa vetenskaper lägger sig på den analytiska nivån i sitt forskningsarbete ställer detta till problem genom motstridiga forskningsresultat samt avsaknad av kumulativitet.

Detta, anser Roethlisberger, beror på att den analytiska kunskapen tappar kontakten med färdighetskunskapen, som är den grundläggande om fenomenet, om den hoppar över den kliniska fasen.

Dessutom hävdar Roethlisberger att en orsak till att utvecklingen av sociala färdigheter gått så långsamt till skillnad från utvecklingen av tekniska färdigheter beror på att inom teknik och naturvetenskap är kopplingen mellan teori och praktik mycket starkare än inom samhällsvetenskaperna. Detta innebär, enligt Roethlisberger, att för att utveckla samhällsvetenskaperna måste forskningen först bedrivas på klinisk nivå innan man kan gå vidare på ett samlat, enhetligt sätt till den analytiska nivån.

Roethlisberger framhåller också som viktigt att betrakta forskningsterri toriet som komplext och använda sig av enkla kartor (metoder), i stället för omvänt.

Vad gäller själva datainsamlingsarbetet begagnar man sig inom klinisk forskning av intervjuer och direktobservation.

Den intervjuteknik Roethlisberger rekommenderar i samband med den kliniska metoden är Carl Rogers reflektiva intervjuteknik, med följande motivering: Den kliniska metoden är fenomenologiskt inriktad. Ett fenomen är det som avslöjar sig självt och en fenomenolog en som låter det studerade fenomenet tala för sig självt. I intervjusammanhang rekommenderar därför Roethlisberger Carl Rogers intervjuteknik, vilken han anser är fenomenologiskt inriktad. Athos/Gabarro (1978) beskriver tekniken på följande sätt:

Honnörsordet är "aktivt lyssnande". Enligt Athos/Gabarro går detta ut på följande: Intervjuaren försöker lyssna till den andre personen utifrån hans perspektiv ("Listen from the other's point of view.").

Vad intervjuaren speciellt bör svara på (förstärka) är vad den andre personen säger om sig själv. Intervjuaren bör koncentrera sig på känslor i stället för sakinnehåll, och speciellt ambivalenta eller negativa känslor. Om denna teknik fungerar anses den leda till att intervjuaren och den intervjuade kommer fram till vad som är viktigt för den intervjuade och hur denne ser på saker och ting.

Hårddraget innebär metoden att intervjuaren inte styr på annat sätt - t ex via ledande frågor eller provokationer - än genom att upprepa och förtydliga vad den intervjuade säger. Tanken bakom detta är att klienten själv skall reflektera sig fram till vad som är väsentligt för honom/henne. Problem kan uppstå då klienten inte vill/kan reflektera och intervjuaren fortsätter att insistera på detta genom att vägra hjälpa klienten mer aktivt, vilket skulle innebära ett brott mot denna metod.

En annan kritik är att metoden är teorilös, vilket kan göra det svårt att tolka svaren, samt att det inte går att gå förutsättningslöst in i en intervjusituation utan forskaren har förföreställningar om fenomenet, om än oartikulerade.

Vad beträffar direktobservation placerar Scot (1965) det som en datainsamlingsteknik inom en fältstudies ram genom att definiera fältstudie som

"observation of people in situ, if by 'observation' is meant any and all of the techniques by means of which social investigators gather their data."

Scott, sid 262

En fältstudie kan också, efter Valdelin (1974) ses som en registrerande fallstudie i bemärkelsen en studie som görs medan fallet utvecklas. Användandet av fältstudier med direktobservation som undersökningsmetod för-

klaras Forsblad (1981) på följande sätt, vilket påminner om Valdelins argumentation för användande av fallmetoden:

"Inom samhällsvetenskaperna, där behovet av generaliseringar bl a som underlag för övergripande åtgärder är betydande, är det naturligt att en stor del av forskningsinsatserna ägnas åt detaljerad observation av mänskligt handlande och utformning av beskrivningar, som i varje fall inte grovt avviker från faktiska skeenden. En utgångspunkt inom dessa områden är således att vetenskaplig kunskap måste börja med observation och beskrivning."

Forsblad, sid 74

Scott skiljer på explorativa, deskriptiva samt hypotestestande fältstudier. Explorativa och deskriptiva fältstudier syftar till att skapa ökad kännedom om undersökningsobjektet samt ange dess karakteristika och motsvaras ungefär av Valdelins beskrivning av konstruktiva fallstudier.

Scott urskiljer olika datakällor i en fältstudie i form av skriftliga dokument, observation, informatörer samt enkäter. Vad gäller observation skiljer Scott mellan osystematisk respektive systematisk sådan vad avser observationens struktureringsgrad. Osystematisk direktobservation innebär låg struktureringsgrad där allt anses vara av potentiellt intresse. Systematisk direktobservation innebär strukturerad observation där enbart vissa aspekter av undersökningsfenomenet observeras.

Beträffande observatörsrollen skiljer Scott mellan dold respektive öppen direktobservation. Dold syftar på att undersökningsobjekten ej känner till att de observeras och öppen att de är informerade om att de observeras. Forsblad ser på observatörsrollen utifrån hur mycket observatören deltar i det observerade skeendet, från fullständig observatör till fullständig deltagare.

Klinisk direktobservationsteknik innebär öppen direktobservation, dvs att undersökningsobjekten informeras i förväg om att de skall observeras. Likaså innebär tekniken icke-deltagande observation, dvs observatören deltar inte i det observerade skeendet.

Det speciella med den kliniska observationstekniken är användandet av observationsschema som är instrument som riktar uppmärksamheten mot vissa drag i verkligheten. Därmed blir observationen halvstrukturerad, vilket framgår av Berg (1974):

"Läser man de undersökningar (kliniska, min anmärkning) det här är frågan om är de mycket väl planerade, genomtänkta och förberedda samtidigt som de innehåller öppenhet för nya fynd, som då kan få styra undersökningen i andra riktningar än vad som planerats. Men denna öppenhet för nya utvecklingar i de observationer som gjorts har inget med frånvaro av mål och planering att göra. De är snarare tillämpningar av satsen att tillfälligheter gynnar den som är väl förberedd."

Berg, sid 247

Den kliniska observationstekniken innebär således att man minskar risken att drunkna i data, vilket enligt Scott är faran med osystematisk observation, samtidigt som tekniken lämnar utrymme för den osystematiska observationens öppenhet att kunna följa undersökningsfenomenets utveckling i andra riktningar än vad man ursprungligen hade tänkt sig.

I det följande relaterar jag två kliniska studier för att exemplifiera metodens arbetssätt och användbarhet.

Utmärkande för de relaterade undersökningarna är att forskaren startar med ett tämligen enkelt observationsschema, redovisar erhållna data i form av en beskrivning av typ kommenterade samtalsutdrag, varefter man i undersökningarnas senare del gör en viss utvärdering och mer generella utsagor om det studerade fenomenet.

Lombard (1955) gjorde en klinisk studie av en varuhusavdelning bestående av tre olika försäljningsavdelningar. Via direktobservation av säljarnas beteende inbördes, mot kunderna samt ledningen kunde författaren se avdelningen som ett socialt/målinriktat system och ge vissa rekommendationer för att uppnå en bättre anpassning mellan ledningens/säljarnas/kundernas behov.

Lawrence (1958) gjorde en klinisk undersökning av införandet av en decentraliserad organisation i en livsmedelshallskedja bl a via införande av hallchefer (en ny befattning) som skulle överta delar av distriktschefernas ansvar. Lawrence började med att observera interaktionen mellan tre distrikts- och hallchefer. Hur mycket delegering av ansvar som skedde från distriktschef till hallchef visade sig bero på överensstämmelsen mellan den självuppfattning distriktschefen hade och organisationens nya mål. Dessa rön stämde av via en kvantitativ interaktionsstudie. Avslutningsvis pläderar författaren för ett multifunktionellt angreppssätt vid omorganisationer där administratörens dilemma anses vara att åstadkomma en anpassning mellan organisationens mål, de anställdas sociala tillfredsställelse samt personliga utveckling.

Denna metod används för datagenereringen i denna studie. För att bearbeta insamlade data används tematisk analys, vilket skildras i det följande.

2.3 Tematisk analys - databearbetning

Tematisk analys är en form av hermeneutisk metod (se metodappendix) som används för att tolka/analysera fram en social texts mening, text i form av en fallbeskrivning som analyseras.

Tematisk analys är en speciell form av texttolkning som Zaleznik & Kets de Vries (1984) pläderar för, i deras fall i samband med studier av ledarskap. Zaleznik & Kets de Vries betraktar ledarskap som en social text vars mening skall framtolkas. De menar att Geertz' (1973) begrepp "thick description" (att en företeelse beskrivs ur flera perspektiv med ett växelspel av teori och empiri i beskrivningen) är ett sätt att utveckla en berättelse så att djupstrukturerna (bakomliggande mönster som förklarar de manifesta möns-

terna, även kallade ytstrukturer) i sammanhanget kan upptäckas via ett tematiskt tolkningsförfarande.

Zaleznik & Ketz de Vries trycker i detta sammanhang på behovet av samspel mellan observation och teori i en tematisk analys.

Tematisk analys beskriver Zaleznik & Ketz de Vries på följande sätt:

"The interrelated elements in a text contain themes that lend themselves to systematization. Thematic interpretation constructs significance from the intertwined cognitive and affective units which make up a text."

Zaleznik & Ketz de Vries, s. 12

Enligt Williams (1979) utgör ett tema

"the principal melodic subject of a composition or movement"

samt

"a melody repeated in a musical performance to characterize the work or to identify one of the characters"

Ordet tema är således ursprungligen en musikalisk fackterm som betecknar en återkommande melodi i ett musikaliskt verk, med vars hjälp man kan identifiera verket i fråga.

I detta sammanhang är texten som skall tolkas ej musikalisk utan social och uttryckt i ord i stället för toner, varför jag med tema i den fortsatta framställningen menar återkommande samtalsämnen hos de studerade aktörerna.

Utifrån detta menar jag med tematisk analys en tematiskt ordnad text (en text ordnad utifrån återkommande samtalsämnen hos de studerade aktörerna) som analyseras avseende djupstrukturer (själva tolkningen) utifrån lämpliga tolkningssystem (teoretiska föreställningar ordnade i ett system).

I det följande relaterar jag några undersökningar där hermeneutisk metod använts för att visa på metodens användbarhet. Utmärkande för undersökningarna är att forskarna ordnar sina insamlade data i form av en fallbeskrivning, vars mening de därefter försöker framtolka med hjälp av olika tolkningssystem.

Lindstein (1979) studerar en ledargrups beteende i en barnby, samt barnens sociala utveckling, med hjälp av hermeneutisk metod. Ledargruppens och barnens beteende framställs i form av en fallbeskrivning, konstruerad utifrån deltagandeobservation från Lindsteins sida. Lindstein följer ledargruppens planeringsmöten samt deras interaktion med barnen och genererar ur detta en fallbeskrivning av händelseförloppet. Denna fallbeskrivning tolkas med hjälp av emotionell gruppteori vad avser ledargruppens agerande och med hjälp av kognitiv utvecklingsteori vad gäller barnens agerande. Slutresultatet blir en djupare förståelse för händelseförloppet utifrån dessa teoribildningar.

Andersson (1982) studerar vad han benämner konsumentintresset, definierat som konsumtions- och konsumentfrågor, ur ett marknadsförings- samt konsumentpolitiskt perspektiv. Andersson ser dessa båda perspektiv som två olika teknologier på marknaden för att tillfredsställa konsumenternas behov, dvs konsumentintresset. Studien gör Andersson genom att betrakta marknadsföring respektive konsumentpolitik som språkspel och tolka dessa språkspel med Wittgensteins språkspelsteori som tolkningssystem. Ett språkspel innebär, enligt Andersson, att det finns regler som styr användningen av språk och att dessa regler kan vara ideologiska, refererande samt teknologiska. Slutresultatet blir att Andersson konstaterar att marknadsföringssynsättet samt det konsumentpolitiska synsättet på konsumentfrågor styrs av olika språkregler och att synsätten därför behandlar konsumentintresset på olika sätt.

Berg (1979) har som studieobjekt organisatoriska förändringsprocesser. Efter att inledningsvis ha konstaterat att det inte föreligger någon klar teoribildning inom området beslutar sig Berg för att göra en fallstudie av Emmaboda Glasverk som djupstudie av en organisatorisk förändringsprocess i teorigenererande syfte. Fallbeskrivningen tolkas med hjälp av psykologisk teori om beroende/motberoende vad avser ledarens förhållande till organisationen. Fallbeskrivningen sorterar Berg efter de sammanhängande mönster han tycker sig kunna urskilja. Med hjälp av emotionell gruppteori kommer Berg avslutningsvis fram till en teori om emotionella strukturer i företag som anses ytterst styra organisatoriska förändringsprocesser.

Månsson & Sköldberg (1983) gör en studie av olika planeringskulturer inom en statlig myndighet i samband med en organisationsförändring. Tolkningssystemet består av en topologisk modell, byggd på matematisk katastrofteori samt teori om organisationers sätt att hantera stress och osäkerhet. Detta tolkningssystem, som framtogs i växelspel med empirin, appliceras på tolv fallstudier. Månsson/Sköldberg gör ingen åtskillnad på teorigenerering och -verifiering utan försöker i stället i undersökningen utvidga den framväxande teorins tillämpningsområde successivt genom att anpassa och utveckla teorin till varje ny fallstudie.

I jämförelse med den kliniska metoden kan man säga att denna inriktning har en mer sofistikerad databearbetning, som t ex i Bergs (1979) fall ger upphov till ny teori om undersökningsfenomenet.

Likaså lyfter forskarna i tolkningsarbetet fram djupstrukturer av olika slag. Undersökningarna innehåller också mer eller mindre långa vetenskapsteoretiska resonemang om den använda forskningsmetoden.

I denna studie används ett tematiskt analysförfarande för databearbetningen. I nästa avsnitt går jag igenom en uppsättning kontrollprinciper, som ligger till grund för det kontrollerande inslaget i denna studie.

2.4 Kontrollprinciper

Även om studiens tonvikt ligger på "context of discovery" (kunskapens tillblivelse) så berör jag i det följande "context of justification" (kunskapen som färdig produkt) utifrån de resonemang Ödman (1979) och Berg (1979) för om en tolknings rimlighet och trovärdighet.

2.4.1 Fallbeskrivningens korrekthet

Med korrekthet åsyftas, efter Berg, om en fallbeskrivning ger en fakta- och innehållsmässigt rättvisande bild av det studerade händelseförloppet.

För att en tolkning skall kunna vara trovärdig måste det underliggande tolkningsunderlaget i form av en fallbeskrivning ge en så rättvisande bild av händelseförloppet som möjligt. Ödman rekommenderar fokusväxlingar för en allsidig belysning av fenomenet ur olika aktörsperspektiv för att uppnå detta, samt tillförlitliga datainsamlingsmetoder för god datakvalitet. Likaså kan man stämma av fallbeskrivningen med de studerade aktörerna för att på så sätt få hjälp med bedömningen av fallbeskrivningens korrekthet samt förslag till korrigeringsåtgärder.

2.4.2 Tolkningens trovärdighet

För att bedöma tolkningens trovärdighet rekommenderar Berg en avstämning med aktörerna samt data som påvisbart tolkningsunderlag. Ödman rekommenderar även att gjorda tolkningar stäms av med teorier inom forskningsområdet om möjligt.

Ödman hävdar att för att en tolkning skall vara trovärdig måste den kunna förklara föreliggande väsentliga data. För att en tolkning skall kunna betraktas som säkerställd anser Ödman att den måste förklara informationen på ett restlöst sätt, vilket innebär att den gjorda tolkningen är den "sanna" tolkningen, som är bättre än alla andra tolkningar.

2.4.3 Tolkningsteorins användbarhet

Hur jag bedömer min tolkningsteori beror på vilket synsätt på teorier jag har. En vanlig uppfattning om teorier, enligt Brunsson (1981), är att betrakta dem som avbilder av den studerade verkligheten. Vad man då bedömer är hur pass väl en teori korresponderar med den studerade verkligheten, dvs dess sanningsvärde. Detta synsätt på teorier hör hemma inom den teori-verifierande forskningstraditionen. I denna studie väljer jag att anlägga ett annat synsätt på teorier, efter bl a Lindholm (1985):

"Mycket av vårt tänkande sker i teorier av skilda slag. Ordet kommer från grekiska 'theoria' som betyder 'åskådning'. Teorier, säger Bohm, är en form av insikt, ett sätt att se på världen ... Skulle vi påstå att teorier ger en sann kunskap om 'verkligheten som den är' så skulle

Newtons teori varit sann till omkring år 1900 när den plötsligt blev falsk, om än ej i alla delar. Vi slipper sådana absurda slutsatser om vi ser teorier som insikter som varken är sanna eller falska. De är rätt klara och tydliga inom vissa områden och blir oklara när vi utsträcker dem bortanför dessa."

Lindholm, sid 74

Jag väljer att betrakta en teori som ett sätt att se den studerade verkligheten, utan några anspråk på att detta skulle vara det 'sanna' sättet att se den studerade verkligheten. För att göra en bedömning av min tolkningsteori väljer jag att bedöma dess användbarhet för att förstå den studerade verkligheten i stället för att bedöma dess korrespondens med den studerade verkligheten och därmed dess eventuella sanningsvärde.

Som hjälp för att bedöma fallbeskrivningens korrekthet, tolkningens trovärdighet och tolkningsteoriens användbarhet använder jag mig av dessa kontrollprinciper.

2.5 Urvalsprinciper

Då jag gör studien i teoriutvecklande syfte görs urvalet inom undersökningspopulationen företagsledarutbildningar inte på statistiska grunder i syfte att uppnå statistisk representativitet. I stället eftersträvas teoretisk relevans i urvalet.

För undersökningar med en teorigenererande inriktning rekommenderar Glaser & Strauss (1967) teoretiska urvalsprinciper som ett sätt att åstadkomma ett teoretiskt fruktbart urval.

Glaser & Strauss definierar "theoretical sampling" på följande sätt:

"Theoretical sampling is the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes, and analyzes his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges. This process of data collection is controlled by the emerging theory."

Glaser & Strauss, sid 45

samt

"The basic question in theoretical sampling --- is: what groups or subgroups does one turn to next in data collection? And for what theoretical purpose?"

Glaser & Strauss, sid 47

Undersökaren samlar således in data, analyserar dessa och låter analyserna vägleda honom till vilka data som är teoretiskt intressanta att samla in i det fortsatta urvalet. Allmänt anser Glaser & Strauss att insamlade data skall ha teoretisk relevans, vilket de beskriver på följande sätt:

"The basic criterion governing the selection of comparison groups for discovering theory is their theoretical relevance for furthering the development of emerging categories. The researcher chooses any groups that will help generate, to the fullest extent, as many properties of the categories as possible, and that will help relate categories to each other and to their properties."

Glaser & Strauss, sid 49

Kriteriet för att avbryta datainsamlingsarbetet anser Glaser & Strauss vara teoretisk mättnad, vilket de förklarar på följande sätt:

"The criterion for judging when to stop sampling the different groups pertinent to a category is the category's theoretical saturation. Saturation means that no additional data are being found whereby the sociologist can develop properties of the category. As he sees similar instances over and over again the researcher becomes empirically confident that a category is saturated. He goes out of his way to look for groups that stretch diversity of data as far as possible, just to make certain that saturation is based on the widest possible range of data on the category.

One reaches theoretical saturation by joint collection and analysis of data."

Glaser & Strauss, sid 61

Begreppet teoretisk mättnad är, enligt min åsikt, nyckelbegreppet i det teoretiska urvalsförfarandet. Det innebär att när samma mönster går igen gång på gång i insamlade data, och ytterligare data ger lägre och lägre marginalavkastning, har teoretisk mättnad uppnåtts och urvalet kan avbrytas. Jag följer dessa urvalsprinciper i det urval jag gör.

2.6. Urval

Inför skildringen av undersökningspopulationen och mitt urval ur denna vill jag framhålla att jag i mitt urval eftersträvat teoretisk relevans och inte statistisk representativitet.

I och med att mitt urval därmed är gjort på teoretiska och inte statistiska grunder gör jag inga anspråk på att det gjorda urvalet är statistiskt representativt för undersökningspopulationen. Det innebär att denna undersöknings teoretiska och empiriska resultat ej är generaliserbara utöver de i denna studie studerade undersökningsobjekten. Det ligger inte inom denna studies syfte att eftersträva en sådan generaliserbarhet. Studien syftar till att undersöka och framställa en begreppsapparat om företagsledarutbildning och dess relevans för yrkesutövningen inte att testa en sådan begreppsapparats sanningshalt eller att göra en empirisk tillståndsbestämmning. I denna undersökning eftersträvar jag således inte att bevisa en sådan begreppsapparats sanningshalt med avseende på hela undersökningspopulationen. För att kunna yttra sig om en framställd begreppsapparats sanningshalt krävs en studie av teoriverifierande slag, vilande på ett

representativt urval ur undersökningspopulationen, gjort på statistiska grunder. Även för att göra en empirisk tillståndsbestämning krävs ett statistiskt representativt urval ur undersökningspopulationen. Några sådana ambitioner har jag inte med denna studie.

Jag vill redan här poängtera att jag enbart undersökt en företagsledarutbildning och direktobserverat ett utbildningsförlopp inom den studerade utbildningens ram. Motivet för att begränsa undersökningen till ett fall var att jag ville prioritera djup framför bredd för att kunna lyfta fram eventuella djupstrukturer inom den studerade utbildningen. Risken med ett dylikt förfarande är att den studerade utbildningen och utbildningsprocessen kan vara atypisk för undersökningspopulationen. För att kontrollera för detta har jag vad gäller den valda företagsledarutbildningen varit noga med att dess grundkaraktéristika överensstämmer med dylika utbildningars grundkaraktéristika samt att det observerade utbildningsförloppets grundkaraktéristika överensstämmer med den studerade utbildningens grundkaraktéristika. Jag har även intervjudata från andra utbildningsförlopp inom den studerade utbildningens ram och har på så sätt också kontrollerat för att det direktobserverade utbildningsförloppet inte var ett atypiskt sådant.

2.6.1 Beskrivning av undersökningspopulationen

Inledningsvis väljer jag att avgränsa undersökningspopulationen till externa, öppna företagsledarutbildningar. Med en extern företagsledarutbildning menar jag en företagsledarutbildning som drivs av en från företagen fristående utbildningsarrangör, till skillnad från interna företagsledarutbildningar som drivs med företagen eller företaget som arrangör.

Med en öppen, extern företagsledarutbildning avser jag en extern företagsledarutbildning som är öppen för deltagare från alla branscher och företag till skillnad från en sluten extern företagsledarutbildning, som är öppen endast för deltagare från vissa branscher och företag. Sedan denna utbildningsforms början under 1940-talet i USA har även mer företagsanpassade och slutna företagsledarutbildningar vuxit fram. Den externa, öppna företagsledarutbildningen är dock denna utbildningstyps ursprungsform, ur vilken de andra typerna av företagsledarutbildning har vuxit fram, varför jag väljer att begränsa mitt intresse till extern, öppen företagsledarutbildning.

Beträffande denna populations storlek tar Pond (1985) upp 184 sådana typer av utbildningar. Detta utgör dock inte hela populationen då Pond endast tar med engelskspråkiga företagsledarutbildningar med universitetsanknytning.

Det viktiga här är dock inte det exakta antalet existerande utbildningar av denna typ utan dylika utbildningars grundläggande karakteristika, då det är ett urval baserat på teoretisk relevans som skall göras ur populationen. Den utbildning jag väljer att studera bör således i stora drag motsvara denna utbildningsforms grunddrag.

I det följande beskriver jag därför denna utbildningsforms grunddrag utifrån dess historia samt hur dylika utbildningar numera brukar se ut vad gäller schemainnehåll, pedagogiska metoder samt deltagarsammansättning. Därefter redovisar jag mitt val av undersökningsobjekt och jämför dess karakteristika med denna utbildningsforms grundkarakteristika för att bedöma undersökningsobjektets teoretiska relevans.

Öppen extern företagsledarutbildning startade 1945 vid Harvard Business School i USA, vilket nämndes i kapitel 1. Där framhöll jag också att några grundkarakteristika i dylika utbildningar är att de syftar till att bredda deltagarnas perspektiv på sin verksamhet genom erfarenhetsutbyte i diskussionsform.

I det följande beskriver jag dagens företagsledarutbildningars grundkarakteristika efter Andrews (1966) och Pond (1985).

Utbildningarna bedrivs i form av ett antal företagsledarkurser (med kurs avser jag en planerad lärsituation avgränsad i tiden) som ges inom respektive utbildnings ram.

Kursernas längd varierar vanligtvis mellan 1-10 veckor, med 5 schemalagda arbetsdagar per vecka. Den schemalagda tiden under arbetsdagarna varierar från 08.00-13.00 till 08.00-21.00.

Deltagarantalet är för det mesta mellan 20-50 personer per kurs, där majoriteten är män. Deltagarna är i 40-årsåldern och kommer från olika branscher och företag. Det är främst funktionsspecialister, som står inför en befordran, som går utbildningarna.

Utbildningarna brukar behandla följande ämnesområden:

- Strategisk företagsledning
- Samhällsekonomi
- Marknadsföring och materialadministration
- Finansiering och redovisning
- Ekonomisk kontroll och styrning
- Organisation och personal
- Personlig utveckling
- Informationsteknologi

Hur tonvikten läggs på de olika momenten varierar från utbildning till utbildning.

De pedagogiska metoder som används är en blandning av föreläsningar, praktikfall, gruppövningar, datorsimuleringar och i de europeiska utbildningarna även projektarbeten.

Utbildningarnas fakultet består av akademiker som vanligtvis även är verkamma inom universitet som lärare, forskare och konsulter. Undervisningen genomförs av dessa samt gäster från näringslivet och den offentliga sektorn.

2.6.2 Val och beskrivning av undersökningsobjekt

Mitt grundkrav på det empiriska undersökningsobjektet var att det i stort måste motsvara undersökningspopulationens grundkaraktistika för att kunna vara teoretiskt relevant.

Då en del skandinaviska företagsledarutbildningar uppfyllde detta grundkrav valde jag en företagsledarutbildning i Skandinavien som mitt empiriska undersökningsobjekt. Skälet till detta var att min forskningsbudget inte tillät resor utanför Skandinavien och att det därför i praktiken var nödvändigt att den empiriska undersökningen genomfördes i Skandinavien.

Den företagsledarutbildning jag valde som mitt empiriska undersökningsobjekt var en extern, öppen företagsledarutbildning i Skandinavien. Utbildningen hade givits kontinuerligt sedan 1950-talet och i den i undersökningen studerade formen sedan början av 1970-talet. Utbildningen var ansedd som en av de främsta företagsledarutbildningarna i Skandinavien.

Den följande beskrivningen av den valda företagsledarutbildningen bygger på intervjuer med representanter för utbildningen samt utbildningsbroschyrer och interna utbildningsdokument sedan 1970-talets början. De interna utbildningsdokumenten bestod av dokumentering av de inom utbildningens rams givna företagsledarkursernas innehåll, lärare, kursmaterial samt utvärdering. Utbildningsbroschyrerna var den information om utbildningen som var tillgänglig för allmänheten och innehöll uppgifter om utbildningens längd, målgrupper, deltagarsammansättning, syften, innehåll och pedagogiska metoder.

I allt som sägs i denna studie om den undersökta företagsledarutbildningen har jag vidtagit anonymiseringsåtgärder för att skydda utbildningens och av min undersökning berörda personers anonymitet och integritet.

Utbildningen bedrevs i form av ett antal företagsledarkurser som gavs inom utbildningens ram årligen.

Kursernas längd var 6 veckor, uppdelade i tre olika perioder, med 5 schemalagda arbetsdagar per vecka. Den schemalagda tiden under arbetsdagarna var från 08.30-21.00, fränsett måndagar då kurserna började 10.00 samt fredagar, då kurserna slutade 15.00.

Deltagarantalet var drygt 40 personer per kurs, där majoriteten var män. Deltagarnas genomsnittsålder var 41 år. De kom från olika branscher och företag. De flesta av deltagarna hade teknisk eller ekonomisk grundutbildning, med viss övervikt för teknisk grundutbildning. Utbildningens målgrupp var kategorin högre chefer, dvs funktionsspecialister inom näringsliv och förvaltning, som just övergått eller skulle övergå till generalistpositioner. Det var huvudsakligen funktionsspecialister som stod inför en befordran eller nyligen hade befordrats som gick utbildningen.

Det övergripande målet för utbildningen var att vidareutveckla specialister till generalister. Mer i detalj formulerades detta mål enligt nedan av de utbildningsansvariga:

- Bli bättre på andras funktioner samt belysa funktionerna ur ett företagsledarperspektiv
- Lära leda sig själv samt högre funktionsspecialister
- Skapa en mental beredskap att ta itu med svåra situationer (krisföretag)
- Uppöva en förmåga att ha hela företagets bästa för ögonen
- Skapa en helikopterförmåga, dvs se till att deltagarna inte gräver ner sig i detaljproblem
- Kunna kombinera kort- och långsiktig beslutsförmåga
- Lära ut kopplingen mellan principiella, policy-skapande företagsbeslut samt operativa funktionsbeslut
- Allmänt träna bedömningsförmågan samt öka allmänna medvetenheten
- Få ökad förståelse för andra branschers verksamhet samt statligt företagande via erfarenhetsutbyte
- Bot mot hemmablindhet och mer perspektiv på den egna rollen via erfarenhetsutbyte

De kunskapsmoment som vanligtvis behandlades var följande:

- Strategisk företagsledning
- Marknadsföring och marknadsstrategi
- Internationellt företagande
- Finansiell analys och strategi
- Organisation
- Ekonomisk analys, planering och styrning
- Företag och samhälle
- Informationssystem och ADB
- Kapitalförvaltning och materialadministration
- Arbetsmarknadsfrågor
- Information och massmedia
- Chefsroller, chefsarbete och personalutveckling
- Tillämpad företagsledning (projektarbete)

Utbildningens tonvikt låg på strategisk och tillämpad företagsledning. Den pedagogiska grundtanken var erfarenhetsutbyte mellan deltagarna. De pedagogiska metoder som användes var en blandning av föreläsningar, grupparbe-

ten i anslutning till föreläsningarna, datorsimuleringar, ett företagsspel, praktikfall samt ett projektarbete.

Utbildningen hade ingen formell lärarfakultet.

En utbildningsansvarig ansvarade för kurserna och gjorde en grunddesign avseende kursinnehåll och -utförande som gällde för alla kurserna inom utbildningens ram. Den utbildningsansvarige utsåg en kursledare till varje kurs. Oftast var den utbildningsansvarige, utöver sitt utbildningsansvar, även kursledare för ett antal av utbildningens kurser varje år. Kursledaren genomförde operativt varje kurs och ansvarade i det sammanhanget för att ordna gästföreläsare samt lärare till kursen. Vanligtvis bedrev kursledaren undervisning inom sitt specialområde och gjorde löpande hopsamringar av det förmedlade kunskapsstoffet under kursens gång.

Vad gällde de anlitade lärarna bestod de av akademiker som var verksamma inom universitetsvärlden som lärare, forskare och konsulter inom sina ämnesområden. De inom utbildningen anlitade lärarna var ungefär desamma på varje kurs. Ett informellt lärarfakultet existerade därför i bemärkelsen att de anlitade lärarna oftast själva ansvarade för sina kursmoments innehåll och utformning och även ordnade sina egna gästföreläsare och lärare till kursen. Dessa lärare samt inbjudna gästföreläsare från näringslivet och den offentliga sektorn genomförde undervisningen.

De formella utvärderingsformer som förekom var en enkät som i en 5-gradig skala mätte vad deltagarna tyckte om den egna behållningen samt utformning och genomförande av de olika kursmomenten, morgonsamlingar där kursledaren diskuterade med deltagarna vad de ansåg ha lärt sig av föregående dags aktiviteter samt en sammanfattande utvärdering av hela kursen på avslutningsdagens förmiddagsspass.

Av denna beskrivning framgår att undersökningsobjektets grundkaraktistika överensstämde med undersökningspopulationens grundkaraktistika, varför den valda företagsledarutbildningen uppfyller kravet på teoretisk relevans.

2.6.3 Val och beskrivning av direktobservationsobjekt

Inom den valda företagsledarutbildningen skulle jag välja en kurs som direktobservationsobjekt. Möjliga kurser för direktobservation var de som pågick under den tidsperiod denna studie gjordes.

Här gällde samma urvalskriterier som tidigare, dvs att det valda direktobservationsobjektets grundkaraktistika måste överensstämma med den valda företagsledarutbildningens grundkaraktistika för att vara teoretiskt relevant.

Det valda direktobservationsobjektets grundkaraktistika (samma som i föregående avsnitt) överensstämde med undersökningsobjektets grundkaraktistika, varför det valda direktobservationsobjektet uppfyller kravet på teoretisk relevans.

Vissa urval förekom även under direktobservationen. Då dessa urval hänger starkt samman med hur direktobservationen genomfördes redovisar jag dem i avsnitt 2.7:s beskrivning av direktobservationens genomförande.

2.6.4 Val och beskrivning av intervjupersoner

För att få en allsidig belysning av utbildningen gjorde jag ett urval av f d deltagare, utbildningsansvariga samt representanter för kundföretag till utbildningen som jag intervjuade.

I det följande redogör jag först för mina urvalskriterier och beskriver därefter de intervjuades grundkaraktistika.

Urvalskriterierna för de f d deltagarna som intervjuades var att de skulle inneha en företagsledarfunktion i bemärkelsen multifunktionellt ansvar samt vara verksamma i olika branscher och företag. Jag medtog ett mindre antal funktionsspecialister i detta urval för att kontrollera för eventuella skillnader mellan generalist- och specialistsynpunkter på utbildningen. Bakgrunden till dessa urvalskriterier var att via personer med en företagsledande befattning kunde mest information om kraven på en företagsledarutbildning relaterat till arbetssituationens faktiska krav extraheras. Bransch- och företagsspridning eftersträvade jag för att intervjupopulationens deltagare skulle ha samma grunddrag som utbildningspopulationens deltagare. De intervjuade deltagarna var i 40-årsåldern och främst män. De flesta hade teknisk eller ekonomisk utbildning, med viss övervikt för teknisk grundutbildning. Flertalet innehade generalistbefattningar. Intervjupersonerna var verksamma inom offentlig förvaltning, detaljhandel, högteknologisk industri, konsultverksamhet, läkemedelsindustri, försäkringsbolag, bokförlag, byggindustri, banker samt investmentbolag. De intervjuades verksamheters årsomsättningar varierade från 7,5 miljoner kronor till 2 500 miljoner kronor. Antalet anställda varierade från 1 person (i en nystartad verksamhet) till 2 500 personer. Jag intervjuade 23 f d deltagare.

Urvalskriteriet för de utbildningsansvariga var att jag skulle intervjua personer som var eller hade varit utbildningsansvariga för utbildningen under den tid den hade haft den form som var aktuell vid undersökningstillfället, dvs alla personer som varit utbildningsansvariga sedan 1970-talets början då utbildningen fick den utformning som var aktuell vid undersökningstillfället.

Utifrån detta kriterium intervjuade jag samtliga som i olika omgångar varit utbildningsansvariga sedan 1970-talets början, vilket var 4 personer. Urvalskriteriet för företagsrepresentanterna var att de skulle företräda företag från olika branscher som var regelbundna och stora kunder till utbildningen.

De intervjuade företagsrepresentanterna utgjordes av utbildnings- samt administrativ personal typ utbildningschefer och personaldirektörer, som hade ett avgörande inflytande på vilka av deras företags personal som sändes till företagsledarutbildningen. Alla företagsrepresentanterna var verksamma i storföretag av typen större koncerner, ofta med transnationell verksamhet, såväl privata som statliga, inom främst tillverkningsindustri men även servicenäringar.

Jag intervjuade 8 företagsrepresentanter.

Alla intervjuerna begränsades till en storstadsregion, då jag saknade ekonomiska medel i min forskningsbudget till intervjuersor.

2.6.5 Urvalets storlek och det teoretiska urvalsförfarandet

Eftersom mitt urval gjordes på teoretiska i stället för statistiska grunder kunde jag inte använda statistiska bedömningskriterier för att avgöra vad som var en tillräcklig urvalsstorlek. I stället använde jag mig av Glaser/Strauss (1967) teoretiska urvalsförfarande och deras kriterium på teoretisk mättnad för att avgöra när urvalet uppnått en tillräcklig storlek. Detta gick till på följande sätt:

Intervjuerna genomfördes i tre omgångar enligt nedanstående tabell:

Intervju- personer	Intervju- omgång			
	1	2	3	Σ
F d utbildnings- deltagare	10	8	5	23
Utbildnings- ansvariga	4	-	-	4
Företags- representanter	-	8	-	8
Σ	14	16	5	35

Fig. 2.6.5: Tabell över antal och typ av intervjupersoner per intervjuomgång.

I den första intervjuomgången, som gjordes innan direktobservationen, intervjuade jag 10 f d utbildningsdeltagare samt de 4 personer som varit utbildningsansvariga för utbildningen. Syftet med den första intervjuomgången var att hjälpa mig att artikulera mina teoretiska utgångspunkter såpass mycket att jag kunde generera observationschema till direktobservationen. Efter att ha gjort dessa intervjuer analyserade jag först deltagarintervjumaterialet, letade efter mönster i det vad avsåg utbildningserfarenheter och fann att de deltagare jag intervjuat hade upplevt utbildningen på ett likartat sätt. Utifrån dessa mönster började jag artikulera mina teoretiska förföreställningar mot en teoretisk modell för utbildningsprocessen som förklarade deltagarnas utbildningserfarenheter.

Detta arbete, i kombination med de synpunkter på hur företagsledarutbildning bör bedrivas som framkom i intervjuerna med de utbildningsansvariga, ledde till att jag formulerade en potentiell tolkningsteori för dylika utbildningar, ur vilken jag genererade observationsschema för direktobservationen.

Studien blev i och med detta fokuserad på troliga huvudvariabler som kunde tänkas styra ett utbildningsförlopp. Jag försökte dock fortfarande vara öppen för att det kunde förhålla sig på ett annat sätt än vad jag trodde.

Den andra intervjuomgången genomförde jag parallellt med direktobservationen under kursuppehållen. Jag intervjuade då ytterligare 8 f d deltagare samt 8 företagsrepresentanter. Detta gjorde jag för att få en uppfattning om kundföretags syn på utbildningen samt för att kontrollera de mönster avseende utbildningserfarenheter som jag urskilt i första intervjuomgången. Det visade sig att samma mönster gick igen även i denna intervjuomgång hos såväl de f d deltagarna som i vad företagsrepresentanterna ansåg om utbildningen utifrån vad de fått höra av personal som gått utbildningen. Under direktobservationen gav kursdeltagarna på avslutningsdagens kursutvärdering uttryck för likartade utbildningserfarenheter som de intervjuade f d deltagarna.

Den tredje intervjuomgången gjorde jag efter direktobservation med 5 av den direktobserverade kursens deltagare. Även här gick samma mönster igen vad gällde utbildningserfarenheter.

De intervjuade deltagarna hade deltagit i 10 olika kurser inom utbildningens ram, varför jag efter den tredje intervjuomgången hade information om 10 olika kurser i intervjuform och information om en kurs i både intervju- och direktobservationsform. Via intervjuerna med företagsrepresentanterna och de utbildningsansvariga hade jag information i intervjuform

om samtliga kurser som hade givits inom utbildningens ram, även om den informationen inte var lika direkt och detaljerad som i min direktobservation och deltagarintervjuerna.

Då dessa data pekade åt samma håll vad gällde deltagarnas erfarenheter av utbildningen avstod jag från att intervjua fler personer pga den kraftigt avtagande marginalavkastningen, vilket Glaser uttrycker på följande sätt:

"Theoretical saturation of a category occurs when in coding and analyzing both no new properties emerge and the same properties continually emerge as one goes through the full extent of the data."

Glaser, sid 53

Samma resonemang om teoretisk mättnad gäller för de intervjuade deltagarnas arbetsuppgifter, dvs de intervjuade deltagarna tenderade att beskriva sina arbetsuppgifter på ett likartat sätt.

Vad gäller den i den första intervjuomgången framtagna tolkningsteorin genomgick den ett teoretiskt förfinings- och fördjupningsarbete i samband med direktobservationen. Den kvarstod dock i sina grunddrag. I det följande skildrar jag hur datagenereringen och -bearbetningen gick till.

2.7 Datagenerering

I det följande går jag igenom hur intervjuerna och direktobservationen genomfördes.

2.7.1 Intervjugenomförande

Totalt gjorde jag 35 intervjuer, alla med Carl Rogers' aktivt-lyssnande-metod för att få "the other person's point of view". I avsnitt 2.2 påpekade jag att en ortodox användning av intervjutekniken kunde leda till problem om intervjudpersonen inte ville/kunde reflektera.

Så länge klienten själv reflekterar fungerar metoden enligt mina erfarenheter, men när klienten inte kan/vill uppstår problem. I de flesta fall uppstod inga problem av det slaget, men med en deltagare, som inte hade tänkt på kursen förrän jag dök upp, uppstod detta problem. Det var svårt för intervjudpersonen att reflektera över något han glömt bort, varför han bad om information om kursinnehållet, vilket han fick. Således har metoden i detta avseende använts med viss flexibilitet, även om utgångspunkten har varit att styra så litet som möjligt.

Ett annat potentiellt problem med intervjutekniken var antagandet om teorilöshet från intervjuarens sida.

Följande samtalsextrakt ger ett exempel på hur jag hanterade denna problematik i en faktisk intervjusituation:

IP: "Har du inte sådana där huvudfrågor du vill plocka in? Du strukturerar inte ur det här ur mej. Det här är ju korta meningar (om de öppna intervjufrågorna) som har ett jättestort innehåll egentligen och som blir litet svårt att, strängt taget prima vista, svara på."

Jag: "Syftet med en så här lös struktur är att din syn kommer fram, det du tycker är viktigt, och inte min syn från förutfattade meningar och teorier som jag självfallet har men håller undan."

Vad gällde min syn delgav jag IP den efter avslutad intervju, vilket var det förfaringssätt jag använde mig av för att hantera denna problematik.

De frågor jag ställde till de intervjuade deltagarna var följande:

- Plan för det egna arbetet?
- Dess genomförande?
- Bra/dåligt med kursen? Avgörande händelser?
- Nyttan av den i egna arbetet?
- Förbättringsförslag?

De två första frågorna härstammar från Kotters (1982) m fl syn på chefsarbete som bestående av en planerings- och en implementeringsdel (för en utförlig presentation av detta synsätt på chefsarbete se avsnitt 3.5).

Med den tredje frågan ville jag få fram deltagarsynpunkter på utbildningen, inriktade på särskilt viktiga händelser under utbildningen. Tanken bakom frågan var att jag genom att få information om viktiga upplevelser skulle kunna frilägga eventuella djupstrukturer som styrde utbildningsförloppet lättare än om jag bara frågade allmänt om utbildningen.

Med den fjärde frågan ville jag få information om utbildningens relevans för deltagarnas faktiska arbetssituation.

Med den femte frågan ville jag få deltagarsynpunkter på hur dylika utbildningar kunde förbättras.

De frågor jag ställde till de utbildningsansvariga var följande:

- Företagsledarideal?
- Utbildningsfilosofi vad gäller företagsledarutbildning?
- Pedagogiska redskap för att förverkliga din utbildningsfilosofi?

Tanken bakom den första frågan var att den utbildningsansvariges företagsledarideal kunde vara intressant då det eventuellt påverkade hur denne lade upp utbildningen.

Den andra frågan ställde jag för att få information om hur den utbildningsansvarige ansåg att företagsledarutbildning borde bedrivas, dvs en artikulering av den utbildningsansvariges teori om företagsledarutbildning.

Med den tredje frågan ville jag få information om hur den utbildningsansvarige omsatte sin eventuella utbildningsteori i praktisk handling.

De frågor jag ställde till företagsrepresentanterna var följande:

- Företagsledarideal på ditt företag?
- Hur bedrivs företagsledarutbildning på ditt företag?
- Urvalskriterier för deltagande i ledarkursen? Syften?
- Synpunkter på ledarkursen? (Bra, dåligt, förbättringsförslag?)

Tanken bakom den första frågan var att företagets ledarideal kunde tänkas påverka hur man såg på ledarutbildning och organiserade sådan verksamhet, samt vilken typ av extern ledarutbildning man använde sig av.

Fråga två ställde jag för att få information om i vilket organisatoriskt sammanhang den studerade företagsledarutbildningen användes. Detta gällde även för fråga 3, dvs i vilket sammanhang företaget använde utbildningen och varför.

Den fjärde frågan tog fasta på hur pass väl företagsrepresentanterna tyckte utbildningen uppfyllde de avsikter företaget hade med den. I svaret på denna fråga utgick företagsrepresentanterna från den information de fått om utbildningen av f d utbildningsdeltagare.

Samtliga intervjuer, som tog från 30 minuter till 2 timmar med ett genomsnitt på 1 timme, spelades in på band. Därefter skrevs intervjuprotokoll ut. Citat från intervjuerna i denna studie är redigerade för att öka läsbarheten. Dock har varje intervjupersons språkbruk sökt bibehållas i så stor utsträckning som möjligt. Likaså har anonymiseringsåtgärder genomgående vidtagits för att skydda intervjupersonernas anonymitet och integritet. Ett exempel på en hel deltagarintervju finns i intervjubilaga.

2.7.2 Direktobservationens genomförande

Under direktobservationen observerade jag huvudsakligen kursledarens, deltagarnas och lärarnas agerande i undervisningssituationerna, då detta var av speciellt intresse i min framväxande tolkningsteori (se kapitel 3 för en presentation).

Deltagarnas agerande i undervisningssituationerna utspelade sig i de fyra olika grupp typer som existerade under kursen. Dessa grupp typer var följande:

1. Storgruppen

Storgruppen syftar på de aktiviteter som skedde med alla deltagarna samlade in plenum, typ föreläsningar och redovisningar av grupparbeten. Här var jag närvarande vid all aktivitet.

2. Studiegrupperna

Studiegrupperna syftar på de smågruppsindelningar som gjordes i samband med föreläsningarna där deltagarna i smågrupper bestående av 5-10 personer fick göra övningsuppgifter i anslutning till föreläsningarna, typ datorsimuleringar och praktikfall. Dessa redovisades sedan i storgruppen. 4 olika studiegruppsindelningar gjordes under kursen. Eftersom varje studiegruppsindelning innebar att flera studiegrupper uppstod, kunde jag inte observera alla studiegrupper som uppstod vid varje studiegruppsindelningstillfälle.

Vid varje studiegruppsindelningstillfälle valde jag därför att observera en studiegrupp. Jag närvarade sammanlagt i 4 olika studiegrupper. Valkriteriet jag använde mig av var att den studiegrupp jag observerade skulle vara så olik tidigare observerade grupper som möjligt vad avsåg deltagarsammansättningen, då jag ville se så många av kursens deltagare som möjligt agera i smågrupp för att se om det fanns något samband mellan små- och storgruppsagerande hos deltagarna.

3. Spelgrupperna

Spelgrupperna syftar på den gruppindelning som gjordes i samband med ett datoriserat företagsspel, då deltagarna delades in i fyra grupper. Urvalslogiken var densamma som för studiegrupperna. Jag observerade en spelgrupp.

4. Projektgrupperna

Projektgrupperna syftar på den gruppindelning som gjordes i samband med kursens projektarbete, där jag observerade en av totalt fem projektgruppers arbete.

Jag valde att följa en grupp som hade som projektföretag ett tillverkande företag med en omsättning på drygt 100 miljoner kronor och ett 100-tal anställda inom byggindustrin. Företaget ingick i ett investmentbolag. Skälen till valet av denna grupp var att jag utifrån mina gjorda intervjuer bedömde projektföretaget som ett "typiskt" projektföretag, dvs ett mindre företag inom tillverkningsindustri. Dessutom var detta företags resursperson den ende av resurspersonerna som hade en självständig VD-befattning.

Under kursuppehållet mellan kursvecka 4 och 5 gjorde gruppen ett studiebesök på projektföretaget för datainsamling. Jag deltog inte i detta besök, då kursledaren ansåg att jag skulle begränsa gruppens arbetsfrihet om jag deltog i företagsbesöket.

Inom projektgruppens ram förekom sporadiska smågrupps- och enskilda arbeten genom att 1-2 av gruppens deltagare ibland satte sig enskilt och arbe-

tade med delproblem. Jag avstod från att observera dessa smågrupps- och enskilda arbeten, då jag ansåg att min närvaro i de sammanhangen skulle bli direkt störande för deltagarnas arbete. Information om dessa smågruppers arbete fick jag genom de avstämningar som gjordes med hela projektgruppen samlad.

Lärarnas och kursledarens agerande i undervisningssituationerna utspelade sig i storgruppen i form av undervisning och i de övriga grupperna i form av handledning. Jag observerade all lärar- och kursledaraktivitet i storgruppen och den lärar- och kursledaraktivitet som förekom i de smågrupper jag observerade.

Vad gällde de sociala kringaktiviteterna utanför undervisningen, typ måltider, kaffe och fester, deltog jag i dem. De ingick dock bara i studien som kompletterande information och observerades inte på något systematiskt sätt.

Kursen direktobserverades utifrån kursledarens, deltagarnas och lärarnas agerande på följande sätt: I samband med kursstarten presenterade jag mig själv och mitt forskningsprojekt för deltagarna. Därefter satt jag med på undervisningen som icke-deltagande observatör och noterade händelseförloppet utifrån observationspunkterna lärar- och deltagaragerande, främst i form av de verbala yttranden som gjordes under föreläsningar och gruppdiskussioner.

Jag stämde av oklarheter i mina observationer med lärarna samt deltagarna på kursen löpande i form av informella samtal.

Följande figur utgör exempel på en del av ett observationsprotokoll från kursen.

LÄRARAGERANDE

X och Y samtalar vid katedern.

X frågar om gårdagens datorövning.

X: "OK, det går bra att använda datorerna i kväll, t ex till att bygga egna modeller. Idag ska vi ägna oss åt större samhällsfrågor i stället för detaljfrågor - Y!"

DELTAGARAGERANDE

Högljutt mummel.
Får frågor och synpunkter från deltagarna.

Y: "Jag är innerst inne
 ängslig för beslutsfat- Skratt
 tare ... men jag har job-
 bat X är i företag så jag
 har inga fjärilar i magen.
 ... Mitt ämne är inte så
 nyttigt men det kan vara
 viktigt att titta på den
 politiska världsbilden
 ... Och hur skulle den
 värld vara där ingen kände
 till Esaias Tegner?" Tyst

Lägger på OH-bild av före-
 tagets olika intressenter.

Y: "Det ska vara ömsesidigt
 utbyte så avbryt mig när ni
 vill."

Y pratar kring OH-bilden,
 skämtar, talar om ägande- Spridda skratt
 förhållanden i näringsli-
 vet som bygger på konsensus. Får uppskattande skratt

Y: "Alltså finns det kopp-
 lingar till näringslivet
 även i mitt ämne."

Ny OH om blandekonomiska Tyst
 profiler.

Y: "Bilderna kommer att ko-
 pieras så koncentrera er
 på det visa som faller ur
 munnen på mig ... vilken
 profil bestäms av den poli-
 tiska utvecklingen."

X frågar: "Kan du vända på
 profilen?"

Y: "Visst ... skolor."

Fig 2.7: Exempel på observationsprotokoll från undervisningspass i sam-
 hällsekonomi, 1 sidas noteringar.

Även om jag i observationsprotokollen hade förföreställningar från den
 tentativa tolkningsteorin som riktade mitt intresse mot vissa företeelser
 (i det relaterade protokollet lärarens kontaktförsök med deltagarna, den
 tilltagande OH-mängden samt deltagarnas tystnad) så försökte jag behålla
 den kliniska metodens öppenhet att låta det vara möjligt att det kunde
 förhålla sig på ett annat sätt än vad jag trodde. Således gjordes tolkande
 kommentarer, där observationsschemat användes som potentiellt förklarings-
 schema, separat från mina noteringar av händelseförloppet och vid en an-
 nan tidpunkt. Det huvudsakliga tolkningsarbetet skedde på kvällarna efter
 undervisningens slut.

Totalt omfattade direktobservationen 30 dagar. I genomsnitt antecknade jag 16 sidor/dag, dvs totalt $30 \times 16 = 480$ sidor.

2.8 Databearbetning

Bearbetningen av insamlade data gjorde jag med hjälp av det tematiska analysförfarandet som beskrevs i 2.3.

Denna analysmetod gick ut på att en tematiskt ordnad text (en text ordnad utifrån återkommande samtalsämnen och handlingar hos de studerade aktörerna) analyseras avseende djupstrukturer i texten (tolkningen) utifrån lämpliga tolkningsteorier (uppsättningar av begrepp med tillhörande indikationer på hur de hänger ihop och hur de kan användas i tolkningen).

I det följande går jag igenom textens (tolkningsunderlaget) konstruktion, i fortsättningen kallad utbildningsbeskrivningen. Därefter redogör jag för tolkningsteorins framtagande och grundvalarna för tolkningsarbetet.

2.8.1 Utbildningsbeskrivningens konstruktion

Utbildningsbeskrivningen är uppdelad i tre delar. Den första delen skildrar aktörernas (de utbildningsansvariga, företagsrepresentanterna och de intervjuade deltagarna) inställning till företagsledning och företagsledarutbildning.

Den andra delen utgör en beskrivning av den direktobserverade kursens förlopp.

Utbildningsbeskrivningens tredje del skildrar företagsrepresentanternas och de intervjuade deltagarnas erfarenheter av den undersökta utbildningen. De utbildningsansvarigas erfarenheter av utbildningen skildras i första delen då erfarenheterna var såpass sammanvävda med deras syn på företagsledarutbildning att de inte gick att separera på ett meningsfullt sätt.

Utbildningsbeskrivningens första och tredje del är byggda på intervjumaterialet.

Deltagarintervjuerna är ordnade efter de tema (återkommande samtalsämnen i flertalet av intervjuerna) som framkom beträffande deltagarnas syn på sina arbetsuppgifter och erfarenheter av utbildningen.

Materialet från intervjuerna med de utbildningsansvariga och företagsrepresentanterna används som kompletterande information till deltagarintervjuerna och är strukturerade efter intervjufrågorna.

Citat från deltagarintervjuerna kallas D1 - D23 i utbildningsbeskrivningen. D9, D10, D12, D19 samt D22 var funktionsspecialister vid intervjuutill-

fället, D9 inom forskning, D10 inom administration, D12 inom inköp och försäljning, D19 inom produktion och försäljning och D22 inom försäljning. Övriga intervjuade deltagare var generalister vid intervjutillfället.

För att ge läsaren en övergripande bild av de intervjuade deltagarnas utbildningserfarenheter och syn på sina arbetsuppgifter redovisar jag i en bilaga en redigerad version av hela intervjun med D9. Därigenom kan läsaren även bilda sig en uppfattning om hur deltagarintervjuerna strukturerades tematiskt.

Citat från intervjuerna med de utbildningsansvariga benämns U1 - U4. D1 - D10 hade gått företagsledarutbildningen med U3 som utbildningsansvarig och kursledare. D11 - D23 hade gått utbildningen med U4 som utbildningsansvarig och D19 - D23 den direktobserverade kursen. I redovisningen av intervjuerna med de utbildningsansvariga får U4 störst utrymme då denne var kursledare för den direktobserverade kursen och utbildningsansvarig under den tid undersökningen gjordes.

Citat från intervjuerna med företagsrepresentanterna kallas F1 - F8.

Direktobservationsmaterialet är ordnat efter de observationspunkter som utifrån tolkningsteorin var av speciellt intresse, dvs efter kursledarens, lärarnas och deltagarnas agerande. För att underlätta läsningen av direktobservationsbeskrivningen inleds den med en kort redogörelse av kursens uppläggning och innehåll.

Redovisningen av utbildningsbeskrivningen sker separat från tolkningen för att göra det möjligt för läsaren att bilda sig en självständig uppfattning om utbildning oavsett min tolkning av materialet. Med anledning av detta har jag också försökt minimera teoripåverkan samt tolkande inslag i utbildningsbeskrivningen. Så består utbildningsbeskrivningens första och tredje del till omkring 80 procent av rena intervjucitat och de kommentarer som görs är främst av beskrivande och sammanfattande karaktär. För att underlätta läsningen ligger de sammanfattande kommentarerna före intervjucitaten.

Direktobservationsmaterialet är mer teoripåverkat än intervjumaterialet då det är strukturerat utifrån observationspunkter som var av speciellt teoretiskt intresse. Dock har jag eftersträvat att hålla direktobservations-skildringen så deskriptiv som möjligt med konkreta exempel och samtals-extrakt som underlag för de påståenden och kategoriseringar av händelse-förloppet under kursen som jag gör. Det finns också möjligheter att stämna av min beskrivning av kursförloppet med hur deltagarna uppfattade det i intervjuutdragen från intervjuerna med D19 - D23 som gick den direktobserverade kursen.

Bedömningen av utbildningsbeskrivningens korrekthet gör jag i avsnitt 9.2.

2.8.2 Tolkningsteorins framtagande

Utifrån de tema som framkom i de första 10 deltagarintervjuerna beträffande deltagarnas utbildningserfarenheter och syn på sin arbetssituation konstruerade jag en tentativ tolkningsteori för utbildningen och dess relevans för deltagarnas arbete. Teorin konstruerade jag främst utifrån tre existerande teoribildningar som behandlar företagsledares arbete samt kognitiva och emotionella djupstrukturer.

Vad avsåg tolkningen av deltagarnas arbetsuppgifter och utbildningens relevans för yrkesutövningens krav använde jag Kotters (1982) teori om chefsarbete som teoretisk utgångspunkt. Denna tolkningsteori hade jag på tentativ basis artikulerat innan datainsamlingen och konstruerat intervjufrågorna om deltagarnas arbetsuppgifter efter, även om jag var öppen för avvikelser från mina förföreställningar. Dock visade det sig att deltagarnas syn på sitt arbete stämde tämligen väl med Kotters syn på chefsarbete, varför jag lät Kotter vara grundteorin för bedömningen av utbildningens relevans för yrkesutövningens krav, och byggde på denna teori med andra, relevanta teorier.

Beträffande de kognitiva djupstrukturerna hade jag förföreställningar om att Argyris & Schöns (1974, 1978) inlärningsteori (se kapitel 3) kunde förklara sådana strukturer, även om jag inte visste hur i det aktuella fallet. Utifrån de 10 första deltagarintervjuerna gjorde jag en första anpassning av Argyris & Schöns inlärningsteori till min studie, som successivt förfinades och byggdes på med annan relevant teori. Angående de emotionella djupstrukturerna var jag inte förberedd på att även sådana skulle kunna påverka utbildningsförloppet och lärandet. Då de 10 första deltagarintervjuerna pekade i en sådan riktning försökte jag gradvis bygga in även emotionella djupstrukturer i den initialt huvudsakligen kognitiva tolkningsteorin.

Jag valde länge mellan två teoribildningar i form av Schutz (1958) (se avsnitt 9.4) grupputvecklingsteori och Bions (1959) gruppsteori (se avsnitt 3.3), för att till slut enbart använda mig av Bions teori, då Schutz teori under direktobservationen visade sig ha dåligt förklaringsvärde.

Jag var in i den sista fasen av direktobservationsarbetet osäker på hur stor roll de emotionella processerna spelade i inläringen. Efter de 10 första deltagarintervjuerna hade jag tilldelat dem den dominerande rollen, men under direktobservationen visade det sig att de kognitiva processerna var de som styrde utbildningens uppläggning, och att de emotionella processerna främst var en följd av utbildningsuppläggnings. Pga detta tilldelade jag de kognitiva djupstrukturerna det största förklaringsvärdet i tolkningsteorin. Längre övervägde jag att använda mig av socialantropologisk teoribildning som tolkningsteori, men då det visade sig att de kogni-

tiva djupstrukturerna hade ett mycket starkt förklaringsvärde i sig för utbildningens förlopp släppte jag det socialantropologiska perspektivet till förmån för en renodlad kognitiv och emotionell inriktning (se avsnitt 9.4).

Tolkningsteorin togs således fram ur existerande teoribildningar i ett växelspel med empirin. Under direktobservationen användes den framväxande tolkningsteorin både som observationsschema och potentiellt förklarings-schema i samband med de analyser jag gjorde löpande av direktobservationsmaterialet. I de återstående intervjuerna användes tolkningsteorin som ett potentiellt förklaringschema. I samband med dessa analyser modifierade jag successivt tolkningsteorin till den slutversion som presenteras i denna rapport, och som används för att tolka utbildningen.

En bedömning av tolkningsteorins användbarhet gör jag i avsnitt 9.4.

2.8.3 Tolkningen

Tolkningen syftar till att lyfta fram kognitiva och emotionella djupstrukturer i den undersökta utbildningen med hjälp av teori som anger vilken typ av kognitiva och emotionella djupstrukturer man kan förvänta sig att hitta i dylika utbildningar.

Vid framlyftandet av dessa djupstrukturer har jag eftersträvat att hela tiden påvisa vilka data jag gör mina tolkningar och påståenden utifrån. Pga detta består utbildningsbeskrivningen till större delen av sorterade rådata i form av intervju- och direktobservationsmaterialet, som jag i tolkningen gör löpande hänvisningar till samt direktciterar.

En bedömning av tolkningens trovärdighet gör jag i avsnitt 9.3.

2.9 Sammanfattning och rapportens fortsatta disposition

Detta kapitel har beskrivit min undersökningsmetod. Efter en inledande vetenskapsteoretisk positionering gick jag igenom den kliniska metoden samt tematisk analys som använts för datagenerering samt databearbetning i denna studie. I anslutning till redogörelsen för den kliniska metoden beskrev jag också de intervju- och direktobservationstekniker som den undersökningsmetoden begagnar sig av och som använts i denna undersökning. Därefter behandlade jag undersökningens urvals- och kontrollprinciper. I samband med skildringen av mitt urvalsförfarande framhöll jag att teoretisk relevans och inte statistisk representativitet eftersträvats i det gjorda urvalet. Därefter beskrev jag undersökningspopulationens grundkaraktistika. Ur undersökningspopulationen valde jag ett undersökningsobjekt som motsvarade dessa grundkaraktistika och därför var teoretiskt relevant. Därefter valde jag ett direktobservationsobjekt vars grundkaraktistika

motsvarade undersökningsobjektets grundkaraktistika, varför direktobservationsobjektet var teoretiskt relevant.

Efter detta följde en beskrivning av valet av intervjupersoner, varefter jag gav en närmare beskrivning av undersökningens teoretiska urvalsförfarande. Därefter skildrade jag hur datagenereringen gick till genom en beskrivning av intervjuernas och direktobservationens genomförande. Avslutningsvis beskrev jag hur databearbetning gick till utifrån det tematiska analysförfarande jag använt mig av.

Vad gäller rapportens fortsatta framställning presenterar jag i nästa kapitel tolkningsteorin. I kapitel 4-6 presenterar jag tolkningsunderlaget i form av en beskrivning av den undersökta utbildningen utifrån intervju- och direktobservationsmaterialet.

I kapitel 7 använder jag tolkningsteorin för att tolka utbildningen såsom den beskrivits i kapitel 4-6.

I kapitel 8 presenterar jag ett förslag till förbättring av företagsledarutbildning utifrån tolkningsteorin samt den gjorda tolkningen. I det avslutande kapitlet gör jag en bedömning av fallbeskrivningens korrekthet, tolkningens trovärdighet, tolkningsteorins användbarhet, studiens vetenskapliga bidrag samt lämnar förslag till fortsatt forskning.

3. Tolkningsmodell

I detta kapitel presenterar jag tolkningsteorin i form av en modell för utbildningsprocessers funktionssätt, anpassad till utbildningsprocesser inom företagsledarutbildning.

Med modell menar jag en förenklad bild av verkligheten i form av sambandskonstruktioner mellan studerade faktorer.

Tolkningsmodellen ser ut på följande sätt:

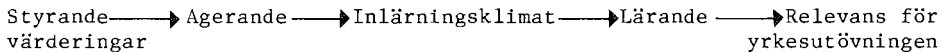


Fig. 3.1: Tolkningsmodell

Den studerade verkligheten är utbildningsprocesser inom företagsledarutbildning. De studerade faktorerna är styrande värderingar, aktörernas agerande, skapat inlärningsklimat, lärande samt lärandets relevans för företagsledares yrkesutövning.

De sambandskonstruktioner jag gör i modellen säger att i en viss situation, i detta fall företagsledarutbildning, styrs aktörernas agerande av de föreställningar de har om situationen. Agerandet ger upphov till ett inlärningsklimat som påverkar det lärande som sker under utbildningen. Detta lärande kan vara mer eller mindre relevant för företagsledares arbete, beroende av hur pass viktiga och betydelsefulla de förmedlade kunskaperna och färdigheterna är för yrkesutövandet.

Jag kommer att använda tolkningsmodellen i kapitel 7 för att tolka den studerade företagsledarutbildningen utifrån kapitel 4-6:s beskrivning av utbildningen. Tolkningsarbetet har följande struktur:

	Styrande värderingar	Agerande	Inlärningsklimat	Lärande	Relevans för yrkesutövningen
Tolkningsmodell	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5
Tolkningsunderlag	Kapitel 4-6:s utbildningsbeskrivning				
Tolkning	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5

Fig. 3.2: Tolkningsarbetets struktur

I det följande går jag igenom tolkningsmodellens uppbyggnad steg för steg.

3.1 Styrande värderingar

I allmän betydelse är värderingar grundläggande, relativt stabila övertygelser om att ett speciellt handlingssätt eller tillstånd är att föredra framför ett annat handlingssätt eller tillstånd.

Argyris & Schön (1974) betonar värderingars betydelse för individers handlande och menar att

"Values are the instruments through which we select from more information than we can handle (the typical condition of our first encounters with real situations) the simplified, constructed situations in which we can act."

Argyris & Schön, sid 162

Schein (1985) använder ordet grundantagande i stället för värdering och menar att organisationers agerande styrs av de grundantaganden aktörerna har om verklighetens utseende och funktionssätt. Dessa grundantaganden är oftast oartikulerade och ändras vanligtvis bara då de inte fungerar längre och organisationen kommer i en kris enligt Schein. Hedberg m fl (1976, 1979, 1981) för ett liknande resonemang om värderingars betydelse för organisationers handlande, och kallar dem för organisationers världsåskådningar som ger upphov till en selektiv perception som styr organisationernas urval av stimuli från omgivningen.

Behovet av värderingar för att göra världen begriplig och därmed handlingsbar förklarar Mitroff (1983) på följande sätt, i en diskussion om skillnaden mellan skolboksövningar och verkliga problem:

"The case was not an example of a nice, neat, clean exercise that is found at the end of most textbooks, wherein the student is typically given everything one needs to find the single right answer. Instead each group was assuming different things about the nature of the problem. Each group was taking certain things for granted, to be true, without conscious or explicit knowledge."

Mitroff, sid 17

samt

"An exercise is something that typically has a single correct solution and, furthermore, when it is arrived at it is recognized as such by all parties. There is usually very little uncertainty as to whether or not one has reached the right solution. Problems, in contrast, may have many different solutions because they may be looked at from different, equally valid, angles."

Mitroff, sid 17

och

"But why assumptions? Because no one had the definitive data, information or arguments to know beyond all doubt what all the stakeholders were like or how they were likely to behave in all situations."

Mitroff, sid 25

Vad de citerade författarna menar är att verkligheten innehåller så mycket data att det kan verka handlingsförlamande på aktörerna pga deras begränsade informationsbehandlingskapacitet. Det går heller inte att uppnå fullständig säkerhet om olika aktörers agerande i en viss situation. För att göra verkligheten hanterbar måste man förenkla den, vilket aktörerna gör via grundantaganden om verklighetens utseende och funktionssätt. Dessa grundantaganden är vanligtvis oartikulerade. Via dessa grundantaganden styr och begränsar aktörerna sitt urval av stimuli från omgivningen, varvid verkligheten blir hanterbar. De gjorda grundantagandena utgör grunden för aktörernas handlingar.

Perris (1986), som gör en översikt av den senaste utvecklingen inom kognitiv psykologi, behandlar förekomsten av grundantaganden ur ett terapeutiskt perspektiv och menar att

"innehållet i en människas tankar bestämmer denna människans känsloupplevelser och leder till vissa bestämda affektiva svar. Förbindelsen mellan tankar, känslor och handlingar uppfattas dock inte som helt enkelriktad utan ses också som reglerad av återkopplingsmekanismer, såsom feedback, och således som en cirkulär process. Inom kognitiv terapi utgår man också från att vårt sätt att uppfatta verkligheten bestäms av tidigt införlivade kognitiva strukturer, som utgör en sorts filter för vår upplevelse, och bestämmer vårt sätt att bearbeta, tolka och lagra stimuli, såväl från omvärlden som från vår inre miljö"

Perris, sid 21-22

Vad Perris säger är att våra kognitiva strukturer, som Perris även kallar grundantaganden, bestämmer vårt sätt att uppfatta världen, och att dessa grundantaganden framkallar våra känslor och handlingar. Perris menar att dessa grundantaganden kan vara funktionella eller dysfunktionella beroende av i vilken utsträckning de bidrar till ett ändamålsenligt reaktionsmönster i den aktuella situationen. Inom kognitiv terapi försöker man hjälpa patienten att bryta dysfunktionella reaktionsmönster genom att artikulera,

ifrågasätta och ändra patientens grundantaganden om den aktuella verkligheten.

I det följande använder jag ordet värderingar i betydelsen grundantaganden (vanligtvis oartikulerade) hos aktörerna i en viss situation om den aktuella verklighetens utseende och funktionssätt och som utgör grundvalen för aktörernas handlingar i denna verklighet. Med styrande värderingar menar jag värderingar i den ovan angivna bemärkelsen som delas av flertalet av aktörerna i en viss situation och som därmed blir styrande värderingar för de kollektiva handlingarna.

Empirisk kunskap om aktörers styrande värderingar erhåller jag i denna studie genom utsagor från aktörerna om de mål och strategier de har för sina handlingar, samt de reflektioner aktörerna gör om sina handlingar efter att de har genomförts.

3.2 Agerande

Med agerande menar jag individers handlande. Argyris & Schön (1974) betonar värderingars betydelse för individers handlande och menar att människor, betraktade som meningsskapande varelser, bygger handlingsteorier utifrån de värderingar de har om verklighetens utseende och funktionssätt.

En teori består enligt Argyris & Schön av en uppsättning hopkopplade påståenden av orsak-verkan-karaktär om ett visst fenomen.

Argyris & Schön menar att teorier har förklarings-, prognos- och kontrollfunktioner. Med en handlingsteori, som har alla dessa funktioner för aktören, menar Argyris & Schön

"theories that can be expressed as follows: In situation S, if you intend consequence C, do A, given assumptions $a_1 \dots a_n$."

Argyris & Schön, sid 29

I det följande betraktar jag aktörernas agerande som beroende av de värderingar aktörerna har om den aktuella verkligheten samt att aktörerna har handlingsteorier som de agerar utifrån och som är konstruerade utifrån dessa värderingar.

Empirisk kunskap om aktörernas agerande erhåller jag i denna studie genom direktobservation samt aktörernas efterhandsbeskrivningar av sitt agerande.

3.3 Inlärningsklimat

Med inlärningsklimat menar jag de allmänt rådande förhållandena för lärandet.

Det följande resonemanget bygger på att aktörernas handlingar får konsekvenser för det inlärningsklimat som uppstår under en utbildning. Via sitt agerande i en utbildningssituation skapar aktörerna ett inlärningsklimat som påverkar lärandet.

Inlärningsklimatet antar jag mer specifikt består av ett emotionellt och ett kognitivt inlärningsklimat som påverkar varandra och tillsammans utgör det totala inlärningsklimatet.

Det emotionella inlärningsklimatet syftar på aktörernas känslor och det kognitiva på aktörernas tankeprocesser.

I det följande behandlar jag först det emotionella och därefter det kognitiva inlärningsklimatet.

3.3.1 Det emotionella inlärningsklimatet

Den teori jag baserar framställningen om det emotionella inlärningsklimatet på är Bions (1959) grupp teori om hur grupper pendlar mellan två olika gruppstillstånd som Bion kallar grundantagandegrupper ("basic assumption groups") och arbetsgrupper ("work groups").

Bion tog fram sin teori under 1940- och 50-talet. Teorin har sina teoretiska grunder i en vidareutveckling av freudiansk psykoanalys.

Freudiansk psykoanalys anser att människan i sin emotionella utveckling genomlöper tre utvecklingsfaser med sina unika problem: en oralfas där relationen till modern är det viktiga, en analfas där självständighet och kontroll är det viktiga, samt en oedipalfas där relationen till modern (eller fadern för flickor) återigen blir det viktiga, men här, till skillnad från oralfasens symbiotiska relation, att barnet accepterar att modern sexuellt tillhör fadern och vice versa och att det därför måste upprätta genitala relationer till andra kvinnor eller män. Oedipalfasen, som är den fas klassisk freudiansk psykoanalys koncentrerat sig på, har fått sitt namn från den grekiska Oedipus-myten, i vilken sonen slår ihjäl fadern och äktar modern, vilket Freud anser gestaltar barnets omedvetna önskan att vara tillsammans sexuellt med sin förälder. Myten skildrar också den ångest sådana omedvetna önskningar kan ge upphov till. I anslutning till dessa faser använder sig barnet av olika försvarsmekanismer för att skydda sig mot den ångest respektive fas ger upphov till. En neuros uppstår om barnet ej förmår lösa en fas' problem, utan kvarstannar i denna, och därmed fortsätter att begagna sig av den fasens försvarsmekanismer, vilket inverkar hämmande på känslolivet. Freud antar också att ouppklarade trauma följer individen genom hela livet, i form av neurotiska störningar, dvs varje fas unika problem måste lösas innan individen kan gå vidare i sin emotionella utveckling.

Bions teori baserar sig på en vidareutveckling av Freuds jagpsykologi som numera kallas objektrelationer, och då speciellt på Melanie Kleins forskning kring spädbarnets emotionella utveckling. Melanie Klein hävdar att spädbarnet under sina första 9 månader genomlöper en utveckling liknande den ovanstående som omspannar de första levnadsåren. Klein, efter Igra (1983), menar att spädbarnet initialt har ett symbiotiskt förhållande till modern.

Successivt börjar barnet inse att modern och det är två olika personer. Barnet får då ångest och vad Klein benämmer paranoidea-schizoidea försvarsreaktioner, på följande sätt:

Första intra-psykiska mekanism hos barnet är vad som kallas introjektion. Det betyder att barnet introjicerar drag av modern i sig själv för att bygga upp sitt jag. Introjektion tillhör den symbiotiska fasen, då barnet upplever sig själv och modern som en person. Därefter kommer projektioner och splitting. Barnet börjar i denna fas upptäcka att modern och det är två olika personer, samt att modern inte bara är god utan även ond, dvs det förekommer onda introjekt som barnet inte tycker om också. För att göra sig av med dessa onda introjekt, eller onda delar av sig själv, börjar barnet försöka skjuta ut introjekten i omgivningen, främst då på modern, i form av projektioner. Likaså upplevs världen som hotande i och med symbiosens och därmed den infantila omnipotensens slut. Att modern kan vara både god och ond blir så hotande för barnet att det för att värja sig mot ångesten, "splittar" modern i två olika personer, en ond och en god. Barnet klarar inte av att se att modern kan vara både god och ond. Det ser den goda modern som en person och den onda modern som en annan. De fientliga projektionerna inger barnet ångest, då dessa riktar sig mot modern. Efter ett tag upptäcker barnet att det är beroende av modern och att de är två olika personer och inte en i symbios. Barnet står då inför problemet att de är två personer samtidigt som barnet är beroende av moderns omsorg. Detta föranleder den depressiva fasen, som yttrar sig i en spädbarnsdepression i 9-månadersåldern. I denna fas dominerar idealiserande projektioner av modern så att barnet inte skadar sitt vårdnadsobjekt, samtidigt som barnet måste uppges sin infantila känsla av att behärska världen och även förstå att det, liksom modern, både har goda och onda sidor som måste integreras.

Om detta lyckas, enligt objektrelationsläran, har barnet lyckats upprätta sin jagstruktur. Dessa faser går sedan igen i mildare form i vad Freud kallar anal-, oral- respektive oedipalfasen.

Denna teori har vidareutvecklats under 1970-talet, bl a av Kernberger beträffande borderline-tillstånd och narcissism. Teorin kan sägas utgöra en vidareutveckling av Freuds jag-psykologi, delvis i polemik mot denna, då objektrelationsläran hävdar att den grundläggande psykiska strukturen uppstår redan i spädbarnsåldern. Objektrelationsteorin är inte heller så psykosexuellt inriktad efter lustprincipen utan talar i stället om ett relations- och kunskapssökande hos spädbarnet. Enligt Igra (som ger en bra översikt av objektrelationer) finns det även viss klinisk evidens, bl a via studier av spädbarn och terapipatienter, på att teorin är rimlig.

Bion talar i sin teori, framtagen via klinisk direktobservation av grupp-terapisituationer, om två gruppstillstånd, ett grundantagandetillstånd och ett arbetsgruppstillstånd som grupper, i ledarlösa och ostrukturerade arbetssituationer (i Bions fall terapiarbete) tenderar att pendla mellan. Ett grundantagandetillstånd utgör för gruppen en flykt undan arbetsuppgiften och samtidigt ett sätt att hantera den ångest arbetsuppgiften väcker hos gruppen.

Enligt Bion har en grundantagandegrupp följande karakteristika:

- Ångest och flykt undan arbetsuppgiften.
- Gruppen är ointresserad av handling och utveckling och undviker verklighetskontakt.

- Gruppen tror på instinkt i stället för färdighetsträning och aktivt lärande, dvs man "har" det eller "får" det utan att behöva göra något
- Den som uppvisar de starkaste symptomen blir ledaren i gruppen.
- Känslor dominerar i gruppen och de mentala aktiviteterna är nedsatta.

Bion menar att det finns tre grundantagandetillstånd:

1. Beroende: Gruppen lägger sitt öde i ledarens händer och avsäger sig sitt eget ansvar för uppgiften.
2. Kamp/flykt: Gruppen enar sig mot en gemensam fiende eller flyr uppgiften.
3. Parbildning: Gruppen väntar sig att några av gruppmedlemmarna, oavsett kön, skall para sig och framföra den Messias som skall frälsa gruppen.

Gruppklimat och försvarsmekanismer inom de olika grundantagandetillstånden är följande enligt Kets de Vries & Miller (1984):

1. Grundantagande beroende: Klimatet präglas av upprymdhet och trygghet med ledaren, parat med skuldkänslor inför den egna inaktiviteten. Försvarsmekanismerna är idealisering eller nedvärdering av ledaren.
2. Grundantagande kamp/flykt: Klimatet utmärks av avsaknad av kritisk självreflektion samt en tendens att lägga all skuld på omvärlden som gruppen känner vrede, hat, fruktan och misstänksamhet inför. Försvarsmekanismerna är "splitting" och projektioner.
3. Grundantagande parbildning: Klimatet utmärks av optimism och entusiasm med fria diskussioner utan någon direkt ledare. Försvarsmekanismerna är fantasier och dagdrömmar.

En arbetsgrupp utmärks enligt Bion av:

- Den är intresserad av utveckling och handlar mot verkligheten.
- Använder vetenskapliga metoder (hypoteser som testas) i sitt arbete.
- Tillvaratar gruppmedlemmarnas kompetens.
- Ledaren är den förste bland jämlika.
- Mobiliserar och hanterar för uppgiften relevant grundantagandegrupp (i utbildningssammanhang främst grundantagande beroende men även grundantagande parbildning (läraren och favoriteleven som löser uppgiften)).

Enligt Bion så vinner arbetsgruppen i längden, dvs pendlarna slår mot arbetsgrupp och därmed verklighetskontakt och utveckling. I utbildningssammanhang kan dessa emotionella processer stödja (uppkomst av arbetsgrupp och mobilisering av relevant grundantagandegrupp) eller störa (uppkomst av grundantagandegrupp) de kognitiva processerna, dvs ett emotionellt inlärningsklimat skapas av aktörerna under en utbildning som endera stöder el-

ler stör det kognitiva inlärningsklimatet, och därmed påverkar lärandet i endera positiv eller negativ riktning.

3.3.2 Det kognitiva inlärningsklimatet

Det kognitiva inlärningsklimatet syftar på tankeprocesserna.

I det följande utgår jag från Argyris & Schöns (1974, 1978) inlärningsteori som behandlar formerna för och det lärande som sker vid social interaktion. De skiljer mellan två lärande- och handlingsmodeller:

Modell-I, som är normalfallet, utmärks av en ensidig utfrågning av situationen vid social interaktion, med ensidig kontroll och en strävan att "vinna" interaktionen.

Modell-II karakteriseras av en gemensam utforskning av situationen med ömsesidig kontroll och en strävan efter korrekt information. Schematiskt ser handlingsmodellerna ut på följande sätt:

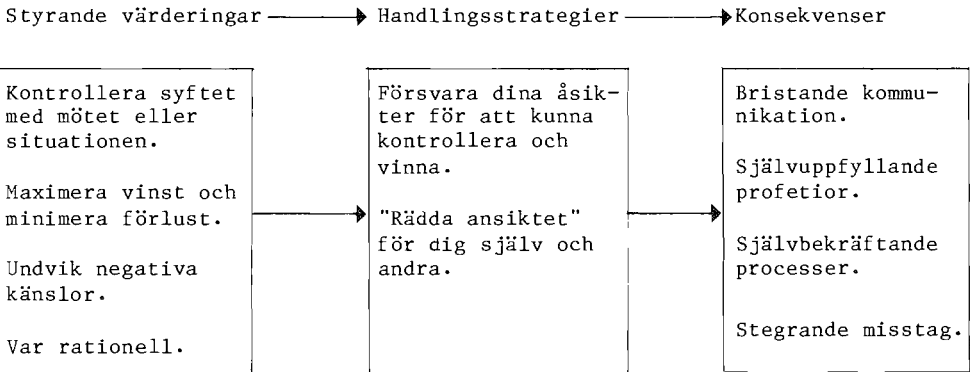


Fig. 3.3.2.1 Modell-I efter Argyris (1982A)

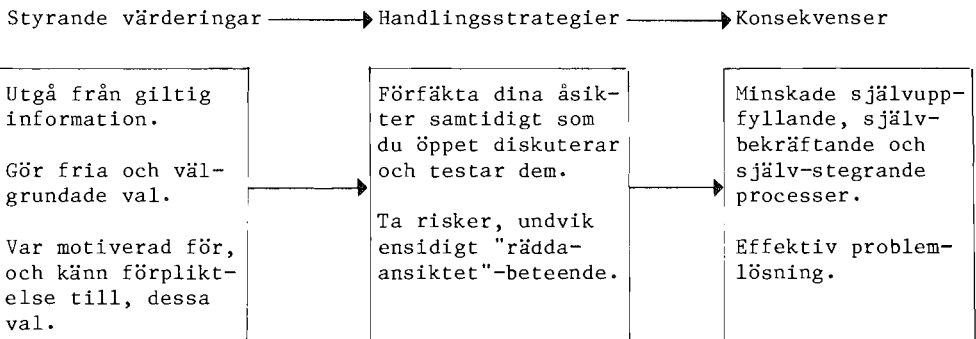


Fig. 3.3.2.2 Modell-II efter Argyris (1982A)

I anslutning till dessa handlingsmodeller gör Argyris & Schön en distinktion mellan "theory-in-use" (faktisk handlingsteori) och "espoused-theory" (uttalad handlingsteori). Argyris & Schön hävdar att det kan förekomma stora variationsskillnader individer emellan vad gäller uttalad handlingsteori men att faktiskt handlingsteori är densamma för alla individer, och att denna är Modell-I.

För att illustrera hur Modell-I gestaltar sig i praktiken relaterar jag i det följande ett undervisningsfall från Argyris (1982A). Fallet handlar om en överordnad i ett företag som fått i uppdrag att för en underordnad påpeka brister i dennes arbetsprestationer och diskutera vad man skall göra åt dessa brister:

Samtal X-Y

1. X, era arbetsprestationer håller inte måttet (och dessutom ...)
2. Ni tycks gå omkring och vara allmänt missbelåten.
3. Det tycks mig som om detta har påverkat era arbetsprestationer på en mängd olika sätt. Jag har hört ord som "slö", "oengagerad", "ointresserad" sägas om era arbetsprestationer på sistone.
4. Våra äldre medarbetare får inte ha dessa egenskaper.
5. Låt oss diskutera era känslor om era arbetsinsatser.
6. X, jag vet att ni vill prata om orättvisor som ni anser er ha blivit utsatt för i det förflutna. Problemet är att jag inte känner till detaljerna kring dessa problem. Jag vill inte spendera en massa tid på att diskutera någonting som hände för flera år sen. Det kommer inte att leda till något konstruktivt. Det tillhör det förflutna.
7. Jag vill tala med er om hur det är nu och er framtid hos oss.

Uppgifter till samtal X-Y

1. Skriv en (kort) utvärdering av Y:s behandling av X.
2. Skriv rekommendationer/råd till Y om hur du anser han borde behandla X.
3. Simulera skriftligt ett rollspel om hur du skulle framföra dina råd i 2) till Y, i form av en dialog.
4. Notera samtidigt med 3) de tankar du, av någon anledning, ej skulle visa för Y när du framför dina råd.

Argyris (1982A), samt Argyris (1985) i ett snarlikt fall, kommer fram till följande om hur människor vanligtvis resonerar kring fallet:

1. Studenterna tycker i sin utvärdering av Y:s agerande att denne varit alldeles för burdus och okänslig mot X. Y anses uppträda på ett kontrollerande, auktoritärt sätt utan att lyssna på X eller ta hänsyn till dennes känslor och förklaringsförsök.
2. I sina åtgärdsförslag anser studenterna att Y inte borde vara så burdus utan lyssna mer på X, vara hänsynsfull och stämma av den andrahandsinformation han har med X.
3. I rollspelet, då studenterna skall tala om sina åtgärdsförslag för Y i praktiken för att hjälpa denne i hans samtalsförsök med X, brukar studenterna agera på följande två sätt, samt en kombination av dessa:

- a. En "easing-in"-handlingsstrategi som innebär att när studenten skall framföra sina råd till Y undviker studenten att berätta vad han anser om Y:s agerande (punkt 1) samt hur han anser att Y borde agera (punkt 2). I stället frågar studenten Y "Hur tyckte du det gick?" med förhoppningen att Y själv skall gissa sig fram till vad studenten anser om Y:s agerande och hur denne borde göra i stället.

Om denna handlingsstrategis konsekvenser har Argyris (1985) följande att säga:

"Four features about easing in are important. The first is that the helpee feels prejudged. The second is that the helper has decided that he or she could not be forthright. The third is that all this is covered up. The fourth is that the cover-up is also covered up."

Argyris, sid 45

Y känner sig således dömd på förhand när studenten använder sig av denna handlingsstrategi och blir misstänksam mot studentens hjälpförsök.

- b. En "forthright"-handlingsstrategi som innebär att studenten betar sig på samma sätt mot Y som Y gjorde mot X, dvs studenten säger öppet vad som står i punkt 1 och 2 på ett befallande sätt utan att lyssna till vad Y eventuellt har att säga.

Om denna handlingsstrategi säger Argyris (1985) följande:

"In the forthright strategies, Bill (= Y i det här relaterade fallet) knows that he has been judged as being ineffective. During role playing of scenarios like these, the executives who take the role of Bill become defensive and protective of their strategy. They tell the helpers, in effect, that they do not really understand John (= X i det relaterade fallet). The helpers, in turn, try to communicate that they do understand John and that Bill may be blind. What happens very soon is that the differences in views, as well as the feelings of defensiveness, escalate."

Argyris, sid 47

Denna strategi leder således till försvarsinriktat beteende hos båda parterna, vilket blockerar samtalet.

- c. En kombination av "easing-in" och "forthright"-strategin som innebär att studenten börjar med en "easing-in"-strategi för att sedan övergå till en "forthright"-strategi. I det relaterade X-Y-fallet kan detta gestalta sig som att studenten först låter Y gissa sig till vad studenten anser om Y:s agerande för att därefter tala om för Y hur han borde agera.

Argyris (1985) har själv begagnat sig av detta och ett snarlikt fall vid en mängd tillfällen, och säger följande om hur människor resonerar kring fall där potentiellt hotfull information skall kommuniceras:

"The way individuals reason in this case, we have found, is the way they almost always reason, regardless of the subject matter, as long as threat is a key component. This is true, whether the message being communicated is between individuals, groups or intergroups (Argyris, 1982). The results are completely consistent with the data that have been collected, using several different modes and nearly 4,000 male and female respondents. Their ages range from 11 to 70, and they are minority and majority, wealthy and poor, and live in the United States, Europe, South America, India, and Africa (Argyris, 1982)."

Argyris (1985), sid 37

Det sätt individer resonerar och agerar kring fallet, vilket Argyris (1982A, 1985) anser härstammar från Modell-I, har således utsatts för en tämligen omfattande empirisk prövning.

Det intressanta med denna teori i detta sammanhang är att Modell-II-färdigheter ger ökad inlärningsförmåga då den handlingsmodellen gör det möjligt att ifrågasätta styrande värderingar (t ex hur man definierar problemet) till skillnad från Modell-I som bara gör det möjligt att ifrågasätta och ändra beteende (t ex hur man skall lösa ett redan givet problem).

Utifrån Kegan (1982) kan Argyris & Schöns inlärningsteori sättas in i ett bredare perspektiv.

Kegan (1982) urskiljer, utifrån Piagets tänkande om kognitiv utveckling, Kohlbergers tänkande om moralisk utveckling samt Freuds tänkande om emotionell utveckling, sex olika kognitiva utvecklingsstadier hos människan, där hon pendlar mellan beroende och oberoende, närhet och kontroll på allt högre kognitiva nivåer.

0. "Incorporative" (utgångsstadiet, spädbarnet)
1. "Impulsive" (beroende)
2. "Imperial" (oberoende)
3. "Interpersonal" (beroende)
4. "Institutional" (oberoende)
5. "Interindividual" (ömsesidigt beroende)

De flesta vuxna befinner sig i stadium 4, vilket kännetecknas av oberoende och kontroll. Stadium 3 utmärks av beroende/närhet och hör hemma i pre-adolescensen. Puberteten innebär en transcendens till stadium 4, som således innebär en högre kognitiv, emotionell och moralisk förmåga enligt Kegan. Stadium 3:s beroende är ett barnsligt sådant som blir neurotiskt om det fortsätter i vuxen ålder, t ex att mannen blir lika bunden till sin hustru som han var till sin mor.

Stadium 5, som har karaktären av ett idealtillstånd, karakteriseras av ömsesidigt beroende/ömsesidig kontroll. Vad gäller stadium 5 finns det i Kegan indikationer på att ett transcenderande till detta stadium för med sig att människan "automatiskt" får M-II-färdigheter eftersom det är så man tänker och resonerar på detta stadium, liksom en passage från stadium 3 till 4 för med sig mer avancerade sociala och intellektuella färdigheter. Kegan talar om olika "holding-environments" för transcendens mellan de olika stadierna. Ett sådant är enligt Kegan den inlärningsprocess som syftar till att lära klienterna Modell-II, exempelvis som denna process skildras i Argyris (1976).

Varför Modell-I uppkommit anser Argyris & Schön beror på människans begränsade informationsbehandlingskapacitet, som gör att vi behöver enkla program i form av färdigheter för att snabbt kunna hantera sociala interaktioner.

Enligt Kegan tycks således Modell-I vara stadium 4:s sätt att hantera sociala relationer och Modell-II stadium 5:s. Vad gäller Modell-II förelåg embryot till den i Argyris (1962) om t-gruppsträning. Det nya med Argyris & Schön (1974) var upptäckten av Modell-I som förklarade varför det var svårt för t-gruppsdeltagare att omsätta sina t-gruppserfarenheter i praktiken.

Modell-I ställer till problem främst då ett problems lösning kräver ett ifrågasättande av styrande värderingar, vilket är svårt/omöjligt att göra inom Modell-I:s ram såvida det inte rör sig om en akut kris. En sådan kan enligt Argyris & Schön framtvinga värderingsskiftet men då som en engångsföreteelse utan någon bestående färdighet i att artikulera och ifrågasätta styrande värderingar. Argyris (1982) menar att problemet med Modell-I är att den utgör en färdighet som är både oartikulerad och automatisk, vilket förhindrar medveten reflektion över färdigheten och därmed ändring av handlingsprogrammet och handlandet. Därför krävs ett medvetandegörande av Modell-I-beteende, en avlärnning av det och en inlärnning av Modell-II-färdigheter i form av en kognitiv sensitivitetsträning såsom det exempelvis skildras i Argyris (1976). Det viktiga i detta sammanhang är Modell-I:s svårighet att ifrågasätta styrande värderingar samt dess tendens att utöva ensidig kontroll vid social interaktion.

Essensen, som jag uppfattar det, i Argyris & Schöns (1974, 1978) teori, är att gå från en ensidigt kontrollerad utforskning av en situation till en gemensamt kontrollerad utforskning av en situation, vilket Torbert (1981A, B) kallar "collaborative inquiry" och beskriver på följande sätt:

"Both in research and in organizational practice the effort at unilateral control presumes that the initial actor (whether researcher or practitioner) knows what is significant from the outset and that this knowledge is to be put to the service of controlling the situation outside the actor, in order to implement the pre-defined design as efficiently as possible. If students, subordinates, or research subjects seek to question whether there isn't something more significant at stake in the first place, the initial actor tends to redouble the effort to control the situation unilaterally. If s/he fails to do so, s/he tends to regard the effort as a failure and the situation as 'out of control'."

Torbert (1981A), sid 142

Citatet ovan skildrar forskarens sätt att kontrollera situationen ensidigt, dvs M-I-agerande, utan att vara konfronterbar för eventuella invändningar eller att situationen kan förhålla sig på ett annat sätt än vad forskaren tror.

Detta kontrasteras mot en gemensam utfrågning av situationen, dvs Modell-II-beteende, på följande sätt:

"The research team came to see that, in contrast to attempts at unilateral control, collaborative inquiry is an inherently more ambiguous process because it not only seeks to achieve pre-defined results, but also seeks to remain open to relevant new insights and interruptions, which may change the very definition of the situation."

Torbert (1981B), sid 344

Detta anser Torbert leder till ett ökat lärande på följande sätt:

"A second reason why collaborative inquiry is necessary for effective action is that the 'topology' of social situations is determined by the qualities of each actor's intuitive, theoretical, sensual, and empirical knowledge and being. Consequently, each actor can gain increasingly valid knowledge of social situations only as other actors collaborate in inquiry, disclosing their being, testing their knowledge, discovering shared purposes, and producing preferred outcomes."

Torbert (1981A), sid 147

Vad man kan förvänta sig i utbildningssammanhang, utifrån denna teoribildning, är att aktörerna skapar ett Modell-I-inlärningsklimat som utmärks av en ensidigt kontrollerad utforskning av den aktuella situationen och inom vilket beteendeförändringar är möjliga.

Modell-II utgör ett alternativt, idealt inlärningsklimat som utmärks av en gemensamt kontrollerad utforskning av den aktuella situationen som möjliggör ifrågasättande samt förändringar av aktörernas styrande värderingar, utöver beteendeförändringar.

Det kognitiva inlärningsklimatet påverkas också av hur mycket information som förmedlas.

Magnusson (1981) pekar på tre inslag i den mänskliga informationsbehandlingsprocessen:

1. Avläsning (hur mycket kan en människa registrera?)
2. Behandling (hur mycket information kan en människa behålla i medvetandet och bearbeta på en gång?)
3. Lagring (hur mycket information kan en människa lagra?)

Magnusson menar att denna informationsbehandling underlättas av välorganiserad information samt av hur pass väl förprogrammerade strukturer för val av relevant information (jfr M-I-beteende som i detta sammanhang kan ses som en förprogrammerad struktur för informationsbearbetning) den enskilda människan har. Magnusson trycker också på att för mycket information på en gång inte bara fungerar som brus utan t o m som beslutsförsvårande, dvs kognitivt utmattande.

Ingvars (1981) behandlar samma sak i delvis andra termer, och menar att vid överstimulering sker en mycket stark filtrering av sinnesintryck av hjärnan för att skydda sig. Ingvars menar också att känslorna påverkar en människas informationsbearbetningsförmåga.

I det följande ger jag några exempel på hur Modell-I-inlärningsklimat kan se ut i praktiken, utifrån Turner (1981A, B), Schein (1961) samt Argyris (1980A, 1974A).

3.3.2.1 Exempel på kognitiva inlärningsklimat av Modell-I-karaktär

Turner (1981A, B) och Argyris (1980A) studerar formerna för praktikfallsundervisning vid Harvard Business School. Ett praktikfall är en beskrivning av en faktisk situation i ett företag. Undervisningsmetoden går ut på att deltagarna får göra en diagnos av den aktuella situationen och därefter lämna åtgärdsförslag. En deltagare "öppnar" fallet genom att presentera sin diagnos och sitt åtgärdsförslag för övriga deltagare, varefter detta diskuteras in plenum med läraren som diskussionsledare. I diskussionen skall lösningsprocessen och inte slutresultatet vara det viktiga.

I praktiken går det dock annorlunda till enligt Argyris och Turner. De lärare Argyris och Turner studerade tenderade att å ena sidan säga att det var lösningsprocessen som var det viktiga och att det inte fanns några rätta lösningar, men å andra sidan leda in deltagarna, mer eller mindre subtilt, på sin i förväg bestämda lösning som den rätta lösningen. Turner menar att detta beror på lärarens behov av kontroll i en okänd situation. Läraren har vanligtvis aldrig träffat deltagarna innan utbildningen, känner dem inte och upplever dem därför som ett potentiellt hot. För att kontrollera situationen och därmed göra den mindre hotfull genom att händelseförloppet blir förutsägbart, tenderade praktikfallsföreläsarna att "över"-förbereda sig (8 timmars förberedelse för 2 timmars undervisning enligt Turner) och ha med sig färdiga lösningar till falldiskussionerna. Genom att på så sätt kontrollera situationen undvek lärarna också en annan risk, nämligen att kraven på deras egen informationsbearbetningsförmåga skulle bli alltför stor, vilket skulle kunna inträffa i en alltför fri och förutsättningslös diskussion. Genom att lärarna hade en färdig lösning i bakhuvudet kunde de lättare sälla mellan vilka av deltagarsynpunkterna som var lämpliga att behandla närmare. Enligt Argyris är detta ett uttryck för Modell-I:s ensidiga kontrollbeteende av sociala situationer. Att ta fasta på processen i stället för slutresultatet skulle minska kontrollen då en process utgång inte är given på förhand. Detta gjorde att lärarna tenderade att favorisera slutresultatet framför lösningsprocessen, då de därigenom fick kontroll över klassrumsprocessen, vars utgång blev given då det fanns en "rätt" lösning som lärarna ledde in deltagarna på. I detta fall rör det sig om manipulation, vilket innebär att deltagarna påverkades i en bestämd riktning utan att vara medvetna om detta.

Vad gäller utbildningar med uttalade förändringsambitioner som Schein (1961) behandlar, rör det sig om mer eller mindre öppet uttalat tvång, från vänliga men bestämda erinringar till fysiskt våld.

Schein menar, utifrån Lewins modell för förändring och studier av de hjärntvättstekniker som användes på amerikanska krigsfångar under Korea-kriget, att en förändring går till på följande sätt:

1. "Unfreezing" - förflyttning av den person som skall förändras från de situationer och sociala relationer som tenderar att bekräfta och förstärka riktigheten av gamla, invanda attityder.
2. "Changing" - kan ske via identifiering (med förändringsagenten) eller internalisering (att förändringsagentens budskap införlivas i personligheten).
3. "Refreezing" - den sociala förstärkning av de nya attityderna och beteendet som ges under samt efter förändringsarbetet.

Förändringsobjekten förflyttas således ur sin invanda miljö till en ny miljö. I denna nya och främmande miljö utsätts förändringsobjekten för tvingande övertalningsförsök som kombineras med sociala förstärkningsmekanismer av det önskvärda beteendet. I de amerikanska krigsfångarnas fall försökte man omvända dem från en liberal till en kommunistisk ideologi. Man visade dem social och materiell uppskattning i form av uppmuntrande samtal, bättre mat och kläder när de visade tecken på att omfatta det kommunistiska budskapet samt bestraffade dem via sämre mat och kläder, social utfrysning och kroppslig misshandel när de inte svarade på budskapet.

Schein spekulerar själv i en eventuell användning av hjärntvätt i en mildare form inom företagsintern utbildning i form av vänliga men bestämda övertalningsförsök ("coercive persuasion") gentemot förändringsobjekten att omfatta den för företaget adekvata ideologin. Så kan det t ex vid en ny affärsinriktning vara lämpligt att övertyga personalen om den nya inriktningens nödvändighet och vilket beteende som är önskvärt. Den ensidiga kontrollen yttrar sig i dylika utbildningsinsatser i att förändringsbudskapet är bestämt i förväg och opåverkligt av förändringsobjekten. De kan endast acceptera eller avvisa budskapet, och har inget inflytande över budskapets innehåll.

Argyris (1974A) studerar demokratiska förändringsprocesser, i samband med försök att skapa alternativa skolor i USA.

De alternativa skolorna syftade till att skapa ett fritt och gynnsamt inlärningsklimat som skulle påverka lärandet i positiv riktning. Man antog att genom att de alternativa skolorna skulle vara mindre reglerade och ha färre restriktioner än de vanliga skolorna skulle detta automatiskt leda till att lärarna och studenterna tillsammans skapade ett kreativt inlärningsklimat, enligt Argyris. Så blev dock inte fallet, då studenterna tenderade att återskapa de vanliga skolornas reglerade värld genom att tilldela lärarna en ensidig kontroll över lärandet, dvs skapa en Modell-I-värld:

"Students joined alternative schools because they saw traditional schools as unilaterally structured 'against' them, giving the power to the teachers and administrators. Yet, in the alternative schools described in these studies, students preferred to bring the problems to the attention of the teaching staff and give them the responsibility to develop solutions.

Student: The way you got to do it is to make decisions. Then, if we don't like it, we'll let you know. You do something and we'll react.

This stance makes students reactive, pawns rather than origins, and it reduces their personal responsibility. The students are apparently designing a world that is similar to the old one (the teachers are making the decisions) and then ordering the teachers to behave according to this Model I conception."

Argyris, sid 440

Detta krav på ensidig kontroll ledde till en mycket pressad arbetssituation för lärarna som endera drog sig undan eller återgick till ensidigt kontrollbeteende.

Empirisk kunskap om inlärningsklimatet erhåller jag i denna studie genom direktobservation samt aktörernas efterhandsbeskrivningar av inlärningsklimatet.

3.4 Lärande

I det följande för jag först ett allmänt resonemang om lärande utifrån Marton m fl (1985) samt Machlup (1985) för att därefter ange hur jag använder begreppet.

Marton definierar lärande som en aktivitet hos oss själva varigenom vår uppfattning av företeelser och händelser i vår omvärld förändras. Kunskap definierar Marton som en uppfattning om någonting i vår verklighet och betraktar det som lärandets produkt, dvs genom nya kunskaper förändras vår uppfattning av omvärlden vilket innebär lärande. Machlup belyser lärande ur ett kunskapsproduktionsperspektiv, och menar att kunskapsproduktion består av såväl ut- (sändande) som inläring (mottagande). Mer detaljerat betraktar Machlup kunskapsproduktion som

"any human activity designed to create, alter, or confirm in a human mind a meaningful apperception, awareness, cognizance, or consciousness of whatever it may be"

Machlup, sid 186

Utläring sker enligt Machlup genom pratande, skrivande, rörelser, gester, signaler, uppträdande, ritande av bilder, pekande m m.

Inläring sker genom att iaktta, lyssna, läsa, experimentera, dra slutsatser, upptäcka, uppfinna, tolka, bearbeta, översätta, analysera, bedöma, utvärdera m m.

Kunskap är enligt Machlup av olika djup och karaktär. Man kan känna till, vara medveten om, känna igen, göra distinktioner, förstå, tolka, förklara, demonstrera samt göra något. Den sistnämnda formen av kunskap skiljer sig från de övriga formerna genom att det är en färdighet i bemärkelsen handlingsinriktad kunskap som innebär att man vet hur man gör någonting och att man kan göra det.

Med lärande menar jag i det följande kunskap eller färdighet (handlingsinriktad kunskap som innebär att man kan göra något) erhållen genom studier eller undervisning som resulterar i att vår uppfattning av företeelser och händelser i vår omvärld och/eller inre värld förändras.

I synen på hur lärande går till använder jag mig av Argyris (1980) uppfattning om det. Argyris menar att lärande generellt går till på följande sätt:

1. Problemupptäckt.
2. Lösningssuppinfinande.
3. Produktion av den uppfunna och valda problemlösningen.
4. Utvärdering och generalisering av resultatet.

Förloppet är cykliskt. Modellen gäller såväl individ- som grupp- och organisationsnivå.

Det intressanta med lärandecykeln i detta sammanhang är följande:

Vanligtvis genomlöps den på ett M-I-sätt, vilket innebär att endast beteendeförändringar är möjliga och vad aktörerna främst lär sig är olika manipulationsstrategier för att uppnå sina mål. Vad som vanligtvis inte är möjligt är ifrågasättande av styrande värderingar samt förändringar av dessa.

Således innebär ett Modell-I-beteende att endast beteendeförändringar är möjliga och att man inte kommer åt de styrande värderingarna, vilket leder till ett begränsat lärande. Detta lärande kallas "Single-loop-learning" enligt Argyris & Schön (1978). Via ett Modell-II-beteende (som kräver Modell-II-färdigheter) öppnas enligt Argyris (1980) möjligheter att kunna diskutera de styrande värderingarna och därmed även problemformuleringen, om det visar sig att problemlösningen ej blev tillfredsställande. Denna typ av lärande kallas "Double-loop-learning" enligt Argyris & Schön.

Dessa två typer av lärande kan illustreras med hjälp av tolkningsmodellen på följande sätt:

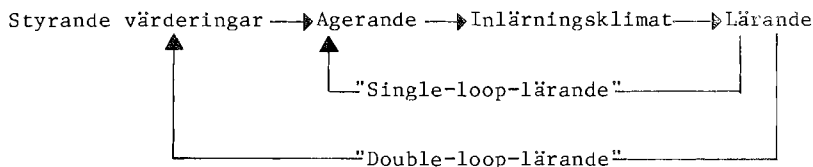


Fig. 3.4.1: "Single"- och "Double-loop"-lärande.

Argyris & Schön (1974, 1978) har främst behandlat denna problematik i samband med undervisning i Modell-II-agerande, där det gällt att upptäcka Modell-I:s styrande värderingar, ifrågasätta dessa och förändra dem i riktning mot Modell-II:s styrande värderingar. I detta sammanhang är det av intresse att även behandla styrande värderingar och deras inverkan på lärandet generellt, vilket Hedberg m fl (1976, 1979, 1981), Mitroff (1983) och Schein (1985) gör.

Enligt Hedberg är organisationer sociala konstruktioner utan andra hjärnor och sinnen än sina medlemmars. Organisatoriskt lärande anser Hedberg sker via organisationsmedlemmarna, vilket även Argyris & Schön (1978) hävdar. Över tiden utvecklar organisationer ideologier uttryckta i värderingar, beteendenormer och symboler. På grund av kommunikationsproblem och störningar i informationsflödet anser Hedberg att i en organisation blir helheten mindre än summan av delarna, vilket också Argyris & Schön (1978) påstår. Hedberg talar om två typer av lärande, dels "low-level" som innebär variabeljusteringar samt "meta-level" som innebär ideologiska förändringar, vilket ungefär motsvaras av Argyris & Schöns (1978) lärandebegrepp "single-loop"- och "double-loop"-lärande. Organisationers ideologier ger upphov till selektiv perception vad gäller organisationens urval av stimuli från omvärlden. Den selektiva perceptionen styrs ytterst av organisationens världsåskådning enligt Hedberg, dvs en organisations styrande värderingar på det sätt styrande värderingar definierades i 3.1.

Hur styrande värderingar, i bemärkelsen allmänt delade grundantaganden i en organisation om verklighetens utseende och funktionssätt, kan påverka lärande beskriver Mitroff (1983):

"As a result, each group was selectively reinterpreting the data they all shared in common, unconsciously of course, to suit, if not prove, its case. Further, if past common data were lacking and hence new data had to be collected, each group was collecting different data from different sources. Each source was designed, again unconsciously, to prove each group's case. Hence, instead of data being used to test each alternative, believers in each alternative were procuring data that would confirm its validity.

A very circular process indeed and one from which management had tried repeatedly - without success - to extricate itself. But since everything depended upon which assumptions were made, as in fact every case

does, the case could not be analyzed without making some very important critical assumptions. But since very few, if any, of the assumptions were ever brought to the surface for conscious inspection and challenge, each group cycled around its own vicious circle."

Mitroff, sid 18

Vad Mitroff illustrerar är problemformuleringens betydelse i lärandet, dvs vilka problemlösningar som genereras styrs av hur problemet har formulerats initialt, som i sin tur styrs av de styrande värderingarna aktörerna har, vilka vanligtvis är oartikulerade.

Således styr den initiala problemformuleringen ("problem-setting") den övriga processen och vilket lärande som är möjligt enligt Argyris & Schön, Hedberg, Schein och Mitroff.

För att åstadkomma ett mer effektivt lärande föreslår Schein och Mitroff en artikulering av aktörernas styrande värderingar och mer uppmärksamhet åt själva problemformuleringen. Argyris & Schön, som också trycker på detta i samband med "double-loop"-problem som kräver värderingsförändringar för sin lösning (det problem Mitroff beskriver är ett "double-loop"-problem), menar att en artikulering av styrande värderingar underlättas av Modell-II-färdigheter hos aktörerna.

Hedberg behandlar denna problematik ur ett organisatoriskt perspektiv. Vad Hedberg föreslår för att underlätta organisatoriskt lärande är vad han kallar en tältorganisation i stället för en palatsorganisation, som enligt Hedberg är en överstabil, trögrörlig organisation. Hedberg menar att organisationer bör koncentrera sig på processer i stället för enstaka beteendeförändringar och bygga in själv-design-element i organisationen. En tältorganisation står enligt Hedberg för flexibilitet, kreativitet, omedelbarhet och initiativ i stället för auktoritet, otvetydighet och följsamhet. Två andra viktiga begrepp som Hedberg använder sig av är insikts- respektive manövertröghet. Insiktströghet innebär att organisationen har svårt att se att omgivningen har förändrats, dvs att avlära och lämna plats för nytt lärande. Manövertröghet syftar på hur pass fasta anläggningar organisationen har samt hur lång tid det tar att ställa om produktionen. Denna begreppsapparat kopplar Hedberg till företags krishantering. Hedberg anser att företag först tolkar en kris som en tillfällig störning och därför sätter in mer av samma medicin. Om detta inte avhjälper krisen sker i bästa fall en avlärnning av gamla beteenden samt försök att hitta en ny miljö. Slutligen sker en återanpassning till omgivningen i en ny form. Det problematiska med denna typ av krishantering, där insiktströgheten verkar som en fördröjande kraft, är att företaget kan förbruka det mesta av sina resurser under den första fasen, och aldrig kommer längre utan går

under. Enligt Hedberg skulle en tältorganisation kunna möjliggöra en mer effektiv krishantering genom att minska både insikts- och manövertrögheten och därmed göra det lättare för företaget att anpassa sig till en föränderlig omgivning samt inta ett mer aktivt förhållningssätt till omgivningen.

Sammanfattningsvis kan man säga om lärandet att den beskrivna lärandecykeln vanligtvis genomlöps på ett Modell-I-sätt, vilket innebär att endast beteendeförändringar är möjliga och vad aktörerna främst lär sig är olika typer av manipulationsstrategier för att uppnå sina mål. Vad som vanligtvis inte är möjligt är artikulering, ifrågasättande och förändring av aktörernas styrande värderingar. Detta leder till att själva problemformuleringsprocessen, som bestämmer den övriga processens förlopp, sker på en outtalad och "självklar" nivå. Om problemen är av "single-loop"-karaktär är denna typ av lärande tillräcklig. Vid problem av "double-loop"-karaktär blir denna typ av lärande otillräcklig då "double-loop"-problem kräver "double-loop"-lärande för sin lösning, vilket innebär att uppmärksamheten måste fokuseras på problemformuleringsprocessen och aktörernas styrande värderingar. Den typen av lärande underlättas av Modell-II-färdigheter hos aktörerna.

Empirisk kunskap om lärandet erhåller jag i denna studie genom direktobservation samt aktörernas efterhandsbeskrivningar av sitt lärande.

3.5 Relevans för yrkesutövandet

Relevans betyder viktig och betydelsefull för saken. Med relevant lärande menar jag i detta fall viktiga och betydelsefulla kunskaper och färdigheter för företagsledning, som erhållits via undervisning och studier.

I det följande beskriver jag företagsledares yrkesutövande samt de kunskaper och färdigheter de begagnar sig av i sin yrkesutövning för att utifrån denna beskrivning göra en bedömning av relevansen av det lärande som uppstår genom företagsledarutbildning. Företagsledarnas yrkesutövning beskriver jag utifrån teorier som är baserade på företagsledarnas yrkesfärdigheter, dvs teorier baserade på forskning som studerat företagsledare i deras yrkesutövande. Anledningen till mitt val av ett sådant perspektiv på företagsledning är att jag finner det mest fruktbart i utbildningssammanhang, då utbildning syftar till att ge kunskaper och färdigheter. För en översikt av andra perspektiv på företagsledning hänvisar jag läsaren till Forsblad (1981), Holmberg (1986) samt Tyrstrup (1985). I den följande beskrivningen av företagsledares yrkesutövning utgår jag från Kotter (1982).

3.5.1 En beskrivning av företagsledares yrkesutövande

Kotter belyser såväl skillnader som likheter i företagsledares arbeten via en empirisk studie av femton företagsledare i olika branscher och på olika hierarkiska nivåer i USA. Kotters huvudbudskap är att företagsledare snarare är industri- och branschspecialister än generalister samt att såväl individ- som företagshistoria är viktig för framgångsrik företagsledning. Framgångsrik företagsledning mäter Kotter via hur pass väl företagsledaren håller upprättade budgetramar samt utvecklar marknadsandelar och sociala relationer. Kotter hävdar att olika branscher och olika företag ställer olika krav på ledarskap. Grunden för en företagsledares arbete är enligt Kotter upprättandet samt genomförandet av ett agenda - en handlingsplan som består av olika riktpunkter för företagets skötsel. Utifrån agendat gäller det att bygga upp ett nätverk (upp till tusentals personer i Kotters studie) för att därefter via detta kunna genomföra den upprättade handlingsplanen via direkt och indirekt maktutövande.

Denna process är speciellt märkbar när en företagsledare byter arbete, vilket Gabarro (1983) kallar "Taking-Charge"-processen.

Enligt Gabarro kännetecknas "Taking Charge"-processen, då en företagsledare börjar på ett nytt företag, av följande stadier:

1. "Taking Hold": En första kognitiv och social kartläggning av det nya företaget görs. Akuta problem åtgärdas. (3-6 månader lång.)
2. "Immersion": Denna fas innebär ett intensivt, djupare lärande om företaget, där ledaren formulerar sitt agenda samt börjar bygga upp sitt nätverk inom företaget. Utåt märks inte mycket av ledarens aktiviteter. (4-11 månader lång.)
3. "Reshaping": Under denna fas implementerar ledare sitt agenda i företaget. Denna fas är starkt förändringsinriktad med mycket synbar aktivitet från företagsledarens sida. (13-18 månader lång.)
4. "Consolidation": Under denna period följer ledaren upp de gjorda förändringarna, ser till så de blir ordentligt genomförda samt vidtar nödvändiga korrigeringsåtgärder. (4-18 månader lång.)
5. "Refinement": "Taking Charge"-processen är i stort avslutad och i denna fas görs finjusteringar.

Genomförandet av dessa handlingsplaner, vilket kräver många personers medverkan samt en ständig tillförsel av ny information, förklarar företagsledares sätt att arbeta, vilket enligt Kotter karakteriseras av många och korta personkontakter.

Vad gäller utbildning samt stöd åt företagsledare anser Kotter att de främst behöver hjälp med upprättande av agenda samt uppbyggande av nätverk när de tillträder en ny befattning.

En viktig ingrediens vid genomförandet av upprättade handlingsplaner är makt enligt Kotter (1979), vilket ofta förbises i utbildningssituationer då ordet traditionellt har en negativ klang. Detta kan göra det svårt för nya chefer att klara av sina jobb då de inte vet hur de skall skaffa samt utöva makt och inflytande inom företaget.

Makt definierar Kotter som en persons förmåga att få andra att göra vad han vill, samt förmågan att kunna undvika att göra saker han inte vill göra. Maktinriktat beteende ser Kotter som individuella handlingar inriktade på att skaffa eller utöva makt.

Att chefer uppvisar ett maktinriktat beteende beror enligt Kotter inte på att de skulle vara mer maktinriktade än andra yrkeskategorier utan på att de är beroende av andra människors arbetsinsatser för att kunna utföra sitt arbete - att leda och utveckla företaget - och därför måste utöva makt. Dvs för att kunna förverkliga sina handlingsplaner måste chefer påverka andra personer. Detta sker genom såväl direkt som indirekt påverkan. Dessutom är chefer beroende av personer över vilka de inte har någon formell auktoritet, vilket leder till manipulativt beteende för att påverka dessa personer i önskvärd riktning.

Kotter (1985) belyser svårigheterna i att byta bransch och företag ur detta makt- och påverkansperspektiv. Då en ledares arbete främst består i att arbeta genom andra krävs det att ledaren bygger upp ett nätverk för att kunna genomföra sin handlingsplan. Detta kräver förtroende och centralitet i organisationen, vilket tar tid att bygga upp och också är en förutsättning enligt Kotter och Sathe (1985) för att komma till höga positioner i företag och kunna agera effektivt utifrån dessa. Till detta kommer även kulturaspekter, dvs vilka värderingar som råder inom den nya organisationen/branschen och som det tar tid att komma underfund med.

Kotters (1982) begrepp agenda och nätverk kan ses som ledarskapets tekniska (affärsmässiga) och sociala sida. Agendakonstruktionen kräver således främst tekniska (affärsmässiga) kunskaper och dess genomförande sociala. Kotter (1985) har fortsatt sin forskning med nätverksdelen och behandlat denna från ett maktperspektiv. Kotter studerar hur ledarna bygger upp sin maktbas, skapar förtroende och centralitet samt utifrån detta påverkar sina medarbetare, såväl uppåt som nedåt som i sidled, i sitt agendagenomförande. I denna process krävs också lyhördhet för rådande värderingar, vilket framgår i Sathe som tar upp samma problematik från ett kulturperspektiv, där såväl makt- som karriäraspekterna är inbegripna.

Således är två viktiga arbetsmoment i företagsledning upprättande av en handlingsplan samt genomförandet av densamma genom uppbyggande av nätverk bestående av olika kontaktpersoner.

I strategitermer innebär detta upprättande och genomförande av en strategi. Donaldson & Lorsch (1983) definierar företagsstrategi på följande sätt:

"We define corporate strategy as the stream of decisions over time that reveal management's goals for the corporation and the means they choose to achieve them. As such, a strategy may be explicitly stated or may be only implicitly understood by the decision makers."

Donaldson & Lorsch, sid 6

Enligt Donaldson & Lorsch sker strategiformuleringen (egentligen den sociala sidan av den) via ett politiskt sammanjämningsarbete av finansiella, organisatoriska samt marknadsmässiga krav på företaget, influerat av företagsledarens och organisationens värderingssystem.

Således krävs såväl analytiska (i strategiformuleringsprocessen) som sociala (i genomförandeprocessen) färdigheter.

Andrews (1980) delar upp strategibegreppet i tre olika typer av strategier enligt nedan, där "corporate strategy" ungefär motsvaras av Donaldson & Lorchs strategibegrepp:

"... functional strategy (for example, in marketing, manufacturing, research and development, and finance) can be identified in any consciously managed company - it is the combination of purpose and policies that guides the conduct of the function."

Andrews, i förordet VII

"The term business strategy usually refers to the product-market choices made by division or product-line management in a diversified company. It comprises the combination of relevant functional strategies."

Andrews, i förordet VII

"The concept of corporate strategy is comprehensive enough to include the business strategies guiding the divisions or product lines of a diversified company."

Andrews, i förordet VII-III

Andrews gör således en distinktion mellan funktions-, affärs- samt företagsstrategi. I företagsledningstermer kan man säga att funktionsstrategier är aktuella för funktionsspecialister, affärsstrategier för divisionschefer och företagsstrategier för koncernledningen.

Då företagsledarutbildning främst vänder sig till funktionsspecialister som skall vidareutbildas till generalister kan i strategitermer dylik utbildning sägas syfta till en övergång från funktions- till affärsstrategier. Företagsstrategiskt kunnande är troligen mindre relevant för deltagarna, då det främst gäller den högsta ledningen, även om viss insikt i den typen av strategiskt tänkande antagligen är till hjälp för att förstå den högsta ledningens sätt att agera i ett storföretag.

Det stora steget för deltagare inom dylik utbildning torde, efter Schein (1978), vara att gå från en specialistfunktion med den tekniska kompetensen som drivkraft till en generalistfunktion med en ledarkompetens som drivkraft i stället.

Vad gäller den tekniska skickligheten menar Pondy (1983) att strategiframtagande sker genom lokala experiment som successivt omvandlas till ett globalt experiment, dvs en processsyn på strategisk planering. Schön (1983) tar, utöver detta, fasta på problemformuleringen samt seende-processen, dvs processen genom vilken man ser nya såväl sociala som affärssamband som möjligheter.

3.5.2 Företagsledares kunskapsbehov

Argyris & Schön (1974) menar att företagsledare, liksom andra yrkesutövare, begagnar sig av speciella handlingsteorier i sitt yrkesutövande:

"A theory of practice, then, consists of a set of interrelated theories of action that specify for the situations of the practice the actions that will, under the relevant assumptions, yield intended consequences. Theories of practice usually contain theories of intervention - that is, theories of action aimed at enhancing effectiveness; these may be differentiated according to the roles in which intervention is attempted - for example, consulting and teaching."

Argyris & Schön, sid 6

Brunsson (1985) samt Schön (1983) behandlar närmare vilken typ av kunskap och färdigheter olika yrkesutövare använder sig av samt hur de utvecklar dessa kunskaper och färdigheter i sin yrkesutövning.

Brunsson talar om besluts- respektive handlingsrationalitet. Med beslutsrationalitet menar Brunsson att man via en rationell analys av besluts-situationen försöker komma fram till "bästa" beslut, och då noggrant undersöker olika beslutsalternativ, t ex i form av ett beslutsträd, och har klart formulerade mål som man avväger de olika beslutsalternativen mot, t ex ett bestämt avkastningskrav. Beslutsrationalitet har lågt handlingsvärde.

Med handlingsrationalitet, som Brunsson menar oftast råder i praktiken, menas att aktörerna inte gör någon rationell beslutsanalys med flera alternativ att välja mellan utan i stället bestämmer sig för ett alternativ. Om man har något motalternativ är det vanligen ett otänkbart sådant som snarast är ägnat att ge ökad legitimering åt grundalternativet. Därefter försöker man, via politiska manipulationer typ omöjligt motalternativ, genomföra det alternativ man bestämt sig för. Handlingsrationalitet har högt handlingsvärde.

Problemet med en alltför utpräglad handlingsrationalitet, att döma av Brunsson, är att det lärande som är inbyggt är av utpräglad "single-loop"-karaktär där främst nya manipulationsstrategier för att ändra situationen i önskvärd riktning upptäcks, då man aldrig ifrågasätter den ursprungliga problemformuleringen. Det är således inte ett reflektivt samtal med situationen utan främst ett manipulativt samtal med situationen det tycks leda till.

Schön (1983) belyser samma problematik på ett delvis annorlunda sätt.

Denne kritiserar vad han kallar det tekniska rationalitetsparadigmet som betraktar professionell aktivitet som instrumentell problemlösning. Enligt Schön har varje högre yrke - typ företagsledare - enligt detta paradigm sin bas i en grundvetenskap som genererar tillämpad vetenskap som i sin tur appliceras i den praktiska yrkesutövningen.

Praktikern skall enligt det tekniska rationalitetsparadigmet tillhandahålla forskaren problem. Via vetenskapliga experiment testar forskarna fram bästa handläggssätt för praktikerna att lösa sina problem. Detta förfarande har enligt Schön lett till en splittring mellan forskning och praktik under 1900-talet. Enligt detta paradigm är yrkesutövning således problemlösning. Paradigmet ignorerar problemformuleringen, dvs

"The process by which we define the decision to be made, the ends to be achieved, the means which may be chosen."

Schön, sid 40

Detta leder till att yrkesutövaren anpassar arbetssituationen till de professionella, vetenskapliga kunskaperna och ofta inte förmår hantera avvikelser från hur situationen borde vara enligt vetenskapliga rön.

Att avvikelser ofta uppstår beror enligt Schön på att praktiken är divergerande till skillnad från vetenskapen.

Schön talar i anslutning till detta om hur praktikern reflekterar och utvecklar sin yrkesfärdighet på följande sätt:

1. Kunskap-i-handling som innebär att vår yrkeskunskap är i handlingen och därmed svår att beskriva. Så är det exempelvis vid bedömningar av olika slag lättare att beskriva avvikelserna från bedömningsnormen än normen i sig själv.
2. Reflektion-i-handling innebär att vi reflekterar över vad vi gör när vi gör det. Reflektion över intuitivt handlande bygger på såväl behagliga som obehagliga överraskningar, vilket leder till handlingsteorier som revideras på platsen, tills en tillfredsställande situation uppnåtts.
3. Reflektion-i-yrkesutövning. Enligt Schön är en professionell yrkesutövare en specialist som ställs inför specifika situationer om och om igen. Utifrån dessa situationer utvecklas en handlingsrepertoar bestående av typfall. Handlingsrepertoaren i sig utvecklas vid avvikelser från typfallen, som utgör utgångspunkten för yrkesutövandet. Praktikern måste reflektera över uttalade normer, handlingsstrategier, känslor, gjord problemformulering samt yrkesrollen för att klara av de divergerande situationerna i praktiken. Omformulering av problemet är den viktigaste utvecklingsmetoden för praktikern.

Reflektion-i-handling karakteriseras enligt Schön av att situationen behandlas som ett unikt fall initialt samt att problemet ej är givet utan måste hittas. Detta sker genom en kontinuerlig utfrågning av situationen. En ständig omdefinition av problemet sker via upprepade lokala experiment, där det unika i fallet söks utifrån yrkesmannens repertoar som får fungera som en spegel in i det okända. Det rör sig om en uttalad process av "se-som" och "göra-som" som en utgångspunkt för vidare reflektion.

Reflektion-i-handling kräver experiment. Dessa experiment skiljer sig från vetenskapliga experiment. I praktiken är det svårt/omöjligt att hålla olika variabler under kontroll. Därför betraktas dessa experiment som explorativa experiment utifrån utgångspunkten "men-om" (What-if?). Dessutom vill praktikern till skillnad från forskaren förändra situationen. Därför blir utfrågarens relation till situationen transaktionell. Praktikern formar situationen successivt i samtal med den och slutar experimentera när han förändrat situationen så långt det är möjligt.

Enligt det tekniska rationalitetsparadigmet finns det en objektiv, utforskningsbar värld oberoende av forskaren som agerar som åskådare och manipulator. Praktikern är däremot snarare en handlingsagent som lär genom att handla mot fenomenet. Således skulle praktiskt yrkesutövande också kunna betraktas som en typ av forskning enligt detta synsätt.

Inom företagsledningsområdet anser Schön att det föreligger en splittring mellan två synsätt, dels företagsledning som en tillämpad vetenskap och dels företagsledning som utövande av en konst.

"Managers learn to be effective not primarily through the study of theory and technique but through long and varied practice in the analysis of business problems, which builds up a generic, essentially unanalyzable capacity for problem solving."

Schön, sid 240

I detta sammanhang har Schön följande att säga om praktikfall som inlärningsform för denna förmåga:

"A carefully guided analysis of innumerable cases drawn from real-world business contexts in order to help students develop the generic problemsolving skills essential to effective management."

Schön, sid 30

Problemet med denna färdighet är att det inte sker någon reflektion över reflektion-i-handlingen, vilket är viktigt i inlärningsssammanhang, dvs:

"He demonstrates his mastery of the material, but he keeps the sources of his performance mysterious."

Schön, sid 126

Detta gör företagsledning till en hemlig konst och försvårar för företagsledaren att lära ut sin konst, eftersom han inte kan artikulera den, vilket leder till vad Schön kallar "Den mystiske mästaren"-syndromet.

I utbildningssammanhang förordar därför Schön reflektion över reflektion-i-handlingen som ett sätt att artikulera och förbättra samt lära ut yrkesfärdigheterna.

Sammanfattningsvis pekar denna beskrivning av företagsledares yrkesutövning på att det krävs en social och en teknisk (affärsmässig) kompetens, där den sociala kompetensen blir successivt viktigare ju högre upp ledaren kommer i organisationen. Båda kompetenserna måste besittas av företagsledaren för att det skall bli effektiv företagsledning. Dominerar den tekniska kompetensen för mycket uppstår problem i genomförandefasen. Dominerar den sociala kompetensen har företagsledaren svårt att formulera sin handlingsplan. I sin yrkesutövning använder sig företagsledaren främst av handlingsrationella kunskaper, dvs kunskaper med högt handlingsvärde. Två viktiga arbetsmoment i företagsledning är upprättande av en handlingsplan samt genomförandet av densamma genom uppbyggande av nätverk bestående av olika kontaktpersoner, vilket i strategitermer innebär upprättande samt genomförande av en strategi.

För att en företagsledarutbildnings lärande skall vara relevant bör det därför ge deltagarna kunskaper och färdigheter i upprättande samt genomförande av strategiska handlingsplaner, av såväl teknisk som social karaktär, med tonvikten på de sociala kunskaperna och färdigheterna, vilket bl a Iacocca (1985) uttrycker på följande sätt:

"In addition to all the engineering and business courses, I also studied four years of psychology and abnormal psychology at Lehigh. I am not being facetious when I say that these were probably the most valuable courses of my college career. It makes for a bad pun, but it is true: I've applied more of those courses in dealing with the nuts I've met in the corporate world than all the engineering courses in dealing with the nuts (and bolts) of automobiles."

Iacocca, sid 23

Vad beträffar kunskapernas karaktär bör det vara handlingsbar kunskap i bemärkelsen teorier bestående av inte fler begrepp än att det går att agera utifrån teorierna "on-line", samt att teorierna är utvecklingsbara på så sätt att kunskapsluckor kan fyllas igen i interaktion med situationen.

Ett exempel på sådan kunskap är Kotters (1982) begrepp agenda och nätverk. I chefsarbete kan man utgå ifrån att man behöver en handlingsplan för vad man vill åstadkomma samt ett personnätverk för dess genomförande. Vad planen exakt skall innehålla samt hur personnätverket skall se ut bestäms i interaktion med den aktuella situationen.

Empirisk kunskap om aktörernas yrkesutövning erhåller jag i denna studie genom aktörernas beskrivningar av sin yrkesutövning.

3.6 Sammanfattning

I detta kapitel presenterade jag tolkningsteorin i form av en modell för utbildningsprocessers funktionssätt inom företagsledarutbildning. Tolkningsmodellen såg ut på följande sätt:

Styrande → Agerande → Inlärningsklimat → Lärande → Relevans för
värderingar yrkesutövningen

Fig. 3.6.1: Tolkningsmodellen

Med styrande värderingar menade jag grundantaganden som delades av flertalet av aktörerna i en viss situation om verklighetens utseende och funktionssätt och som utgjorde grundvalen för aktörernas handlingar. Aktörernas agerande betraktade jag utifrån detta som beroende av de styrande värderingarna.

Genom sitt agerande i en utbildningssituation skapade aktörerna ett inlärningsklimat, i bemärkelsen allmänt rådande förhållanden för lärandet.

Detta inlärningsklimat antog jag bestod av ett emotionellt och ett kognitivt inlärningsklimat som påverkade varandra och tillsammans utgjorde det totala inlärningsklimatet.

Det emotionella inlärningsklimatet syftade på aktörernas känslor- och det kognitiva på aktörernas tankeprocesser.

Teorin för det emotionella inlärningsklimatet baserade sig på Bions (1959) grupp teori om hur grupper pendlar mellan vad Bion kallar grundantagandegrupper och arbetsgrupper.

Utmärkande för en grundantagandegrupp var att den flydde arbetsuppgiften, undvek verklighetskontakt, att känslor dominerade och de mentala aktiviteterna var nedsatta, vilket ansågs kunna påverka eventuellt lärande negativt.

Utmärkande för en arbetsgrupp var att den var intresserad av utveckling, handlade mot verkligheten och använde vetenskapliga metoder i sitt arbete, vilket ansågs kunna påverka eventuellt lärande positivt.

Teorin för det kognitiva inlärningsklimatet baserade sig på Argyris & Schöns (1974, 1978) inlärningsteori.

Argyris & Schön urskiljer två lärande- och handlingsmodeller vid social interaktion: Modell-I, som är normalfallet, och utmärks av en ensidig utfrågning av situationen med ensidig kontroll och en strävan att "vinna" interaktionen samt Modell-II, som utmärks av en gemensam utforskning av situationen med ömsesidig kontroll och en strävan efter korrekt information.

Vad man kunde förvänta sig i utbildningssammanhang utifrån denna teori- bildning, var att aktörerna skapar ett Modell-I-inlärningsklimat. Modell-II utgjorde ett alternativt, idealt inlärningsklimat.

Med lärande menade jag kunskap eller färdighet erhållen genom studier eller undervisning som resulterar i att vår uppfattning av företeelser och händelser i vår omvärld och/eller inre värld förändras.

I lärandesammanhang konstaterade jag att Modell-II tycktes möjliggöra ett effektivare lärande i bemärkelsen att kunna ifrågasätta och förändra styrande värderingar till skillnad från Modell-I, där endast beteendeförändringar var möjliga. Dessa två typer av lärande gick under benämningarna "double"- respektive "single-loop"-lärande.

Avslutningsvis beskrev jag företagsledares yrkesutövande samt kunskapsbehov utifrån teorier som var baserade på forskning som studerat företagsledare i deras yrkesutövande, för att göra det möjligt att relatera dylika utbildningars lärande till yrkesutövandet och därigenom bedöma lärandets relevans.

I de följande tre kapitlen redovisar jag min beskrivning av den studerade utbildningen, som tolkas med hjälp av tolkningsmodellen i kapitel 7.

4. Utbildningsbeskrivningen del I: Inställning till företagsledning och företagsledarutbildning

I de följande tre kapitlen beskriver jag den studerade företagsledarutbildningen. Utbildningsbeskrivningen har följande struktur:

	Utbildnings- ansvariga (4 lp)	Företags- representan- ter (8 lp)	Deltagare (23 lp)
Inställning till företagsledning och företagsledarutbildning	4.1	4.2	4.3-4
Den direktobserverade kursen	5.1-5	6.1	5.4-5
Utbildningserfarenheter	6.1	6.1	6.2

Fig. 4.1: Utbildningsbeskrivningens struktur

Utbildningen skildras ur de olika aktörernas perspektiv och syftar till att ge en helhetsbild av utbildningen.

Detta kapitel skildrar aktörernas inställning till företagsledning och företagsledarutbildning.

I kapitel 5 redovisar jag ett utbildningsförlopp genom direktobservationsmaterialet.

I kapitel 6 skildrar jag företagsrepresentanternas och de intervjuade deltagarnas erfarenheter av utbildningen. De utbildningsansvarigas erfarenheter av utbildningen redovisas i detta kapitel.

4.1 De utbildningsansvarigas syn på företagsledning och företagsledarutbildning

De utbildningsansvarigas synpunkter på företagsledning och företagsledarutbildning är strukturerade efter de intervjufrågor som ställdes, dvs

- Företagsledarideal?
- Utbildningsfilosofi vad gäller företagsledarutbildning?
- Pedagogiska redskap för att förverkliga din utbildningsfilosofi?

4.1.1 Företagsledarideal

De utbildningsansvariga förespråkade ett situationsanpassat ledarskap, endera baserat på kunskap (U1, U4) eller på mer intuitiva färdigheter (U2, U3). Den direktobserverade kursen var baserad på den kunskapsorienterade ledarskapssynen i U4:s tapping.

"Det här med chefsskap och ledarskap är viktigt men det finns anledning att också betona de ekonomiska och kommersiella sidorna av företagsledandet. Man leder en ekonomisk verksamhet med ett ansvar för resultat och lönsamhet. Man måste vara kommersiellt inriktad och kunig, se affärsmöjligheter och ha affärsnäsa. I detta ligger en orientering till att känna till vad som händer i samhället så man kan anpassa sin verksamhet till samhällsförändringar."

U1

"Jag tror på det här med att det inte finns en bästa ledare för alla situationer utan att det beror på företagets utvecklingsstadium. Vad jag själv tror är det viktigaste för att lyckas som chef är att du har en personlig trygghet i dig själv samt att du är en människa som kan generera visioner, måla upp helhetsbilder och låta dig styras av ganska diffusa mål. Sen tycker jag att en viktig chefsuppgift är att ta hand om folk och veta att chefens viktigaste uppgift faktiskt är att påverka och arbeta genom andra människor. Det här med analysförmåga och faktakunnande kommer ganska långt ner på min lista även om det finns en slags intuitiv analysförmåga som kommer högt upp."

U2

"Vad jag tycker är viktigt är att företagsledare är utåtriktade och tar in intryck utifrån och låter dessa sjunka in och beröra och påverka dem. Jag tror det gör dem mycket mer situationstillvända och att det tränar dem att bli öppna och vakna för hur situationen är och agera utifrån den i stället för efter några teoretiska kartor som kan finnas i deras skallar. Det kan dom ju också ha, men dom måste hela tiden kolla av det med yttervärlden, tycker jag."

U3

"Jag tror på tesen att olika situationer i företag kräver olika typer av ledning. Det finns lägen när företag behöver en entreprenör för att bli något. Så finns det lägen när företag behöver en administratör för att växa till sig. Och så småningom en förvaltare när det nått någon slags mognadssituation. Summan av kompetensen i företagsledningen behöver därför förändras när företaget utvecklas. Givet dessa inskränkningar så ska väl en företagsledare kunna ganska mycket. Han ska kunna utnyttja kunskaper hos sina medarbetare. Det betyder att han måste veta vad det finns för kunskaper även om han inte har dem själv. Därför behöver han en bred allmänbildning om en mängd olika kunskapsområden. Och så behöver han en betydande förmåga att samarbeta med människor. Det är minst lika viktigt."

U4

4.1.2 Utbildningsfilosofi

Vad de utbildningsansvariga främst betonade var kunskapsförmedling inom de olika funktionsområdena ur ett generalistperspektiv, samt erfarenhetsutbyte. U3 avvek från huvudlinjen då denne mer betonade den intuitiva och sociala sidan av företagsledning och undervisningsimplikationerna av en sådan inställning. Den dominerande utbildningssynen var dock kunskapsförmedling parat med möjligheter till erfarenhetsutbyte.

"Kursen har väldigt mycket ett breddningssyfte. Oavsett om du har kommit upp på den tekniska eller ekonomiska karriärstegen så måste du ha en bredare syn på företaget för att bli företagsledare.

Jag har alltid tyckt att man ska ha det bästa av det akademiska synsättet i kursen. Man ska inte predika vissa lösningar eller indoktrinera folk. I stället ska man presentera alternativa synsätt och folk ska själva få ta ställning i diskussionen. Det har väl också varit ett sätt att tillvarata mångfalden i deltagarsammansättningar i diskussionen.

Jag tycker också mångfald är viktigt i sättet man genomför kurserna. Det ska inte vara en typ av pedagogisk metod eller agerande rakt igenom, utan det ska vara många olika typer av lärare och avsnitt för att hjälpa till i inlärningsprocessen.

Sen tror jag engagemanget hos deltagarna är viktigt, att få fram dom som presentatörer och visa att det finns resurser i salen. Ibland kan det vara onödigt att skaffa experter utifrån.

Att kursen ser ut som den gör är inte så unikt. Om man tittar på motsvarande kurser i andra länder så är innehållet ganska likt. Det är inte dom högsta företagsledarna som går kursen utan snarare "upper-middle-management". Skulle vi ligga lite högre upp i skalan så tror jag vi skulle ha mindre av ekonomisk teknik och mer av samhällsorientering."

U1

"Min idé är att en sån här kurs ska köras som vilket företag som helst. Jag är då divisionschef och bestämmer för mig själv inriktning och uppläggning i stort. Sen delar jag upp det i hanterbara bitar och väljer personer som jag kan samarbeta med och som jag vet är duktiga. Jag tror på fakultetstanken med blockansvariga i form av personer jag listar på. Idén är att jag finns som chef och samordnare och det enda de blockansvariga får som krav är att deras bit ska spegla såväl bästa praktiska teori som bästa beprövade management-erfarenhet samt möjliggöra för deltagarna att så mycket som möjligt koppla på sina egna erfarenheter."

U2

"Det viktigaste är träningen i att checka av utåt. Min grej har där varit praktikfallsmetoden. Den är ett bra sätt att projicera fram sina egna teorier och förutfattade meningar på. Det är någonting man kan använda praktikfall till förutom att ge kunskaper, visa att något är möjligt och att det går att rädda ett företag samt att det är möjligt att fungera som chef med integritet.

Samtidigt har jag som kursansvarig lärt mig ett sätt att göra kurser där det ingått mycket information i ekonomi, marknadsföring, finansiering och produktion. Det har jag mer eller mindre accepterat att vi ska ha. Det uppskattas ju och ger kanske självförtroende för många av deltagarna. Men det har mer med kunskaper och inte så mycket med färdigheter att göra. Det övergripande är ändå att deltagarna ska förstärkas i sin utåtriktning.

Jag har också kommit på att den sociala samvaron är viktig, att få folk att prata med varandra och bli kompisar i en sån här kurs, och inte bara lära av varandra. Jag tror det finns en massa spärrar av psykologisk natur som för en del människor gör det svårt för dem att vara utåtriktade. Det går åt en massa energi åt att hålla nere psykologiska krafter. Det har vi väl börjat rota i på senaste tiden."

U3

"Vi försöker ge den här breda orienteringen så att ledaren som gått hos oss ska veta vilka kunskapsområden det finns som är relevanta eller som vi tror är relevanta. Om han vet det hoppas vi att han bättre ska kunna samarbeta med dom specialister som har sakkunskapen.

Hans förmåga att samarbeta med människor är som sagt minst lika viktig. Den utbildar vi inte i, åtminstone inte systematiskt. Det förekommer i projektgrupperna men vi lanserar det inte som huvudbudskapet i kurserna. Under kursens första del försöker jag ägna mig åt deltagarnas egna problem i deras egna företag. Jag försöker under kursens första två dagar visa att det inte är någon korvstoppning med teorier utan att det ska handla om dem, om oss. Vi tar upp strategifrågor, det som egentligen berör det egna företaget allra djupast. Vi har då grupparbeten som deltagarna får presentera i salen där vi dissekerar arbetena men försöker vara positiva. Då har man möjligheter att få en god stämning. Sen följer man upp det genom att inte sätta sig på några höga hästar och tala om vad som är rätt och fel. I stället försöker man etablera nån stämning av att man lyssnar på olika frågor och inte fördömer.

Att vi öppnar kurserna med en strategidiskussion gör vi också för att få en koppling till att det blir mer av sådant senare. Det är meningen att vi ska snitsla vägen till dom riktiga strategifrågorna som ska komma, och förklara för deltagarna att för att kunna få fullt utbyte av den strategiska diskussionen som kommer i den senare delen av kursen så måste man först passera igenom ett antal mer ämnesinriktade områden. Sen kör vi några veckors ämnesutbildning som omfattar ekonomisk analys, redovisning och finansiering, kapitalrationalisering, organisation och marknadsföring i första hand. Därefter kopplar vi tillbaka till strategibitarna i kursvecka 4, som glider över i projektarbetet som är strategiskt orienterat.

Idén med allt det här är att göra företagets framtid till något slags omslag för hela kursen och stoppa i dom andra bitarna därför att dom behövs för att man ska kunna hantera företagets framtid."

U4

4.1.3 Genomförande av utbildningsfilosofi

Erfarenhetsutbyte, projektarbete samt företagsspel ansåg man överlag vara viktiga pedagogiska redskap. U4 skilde sig från de övriga genom att framhäva läraren som det viktigaste pedagogiska redskapet och U3 genom att betona färdighetsträning i stället för kunskapsförmedling i föreläsningsform som de andra tryckte på som en viktig pedagogisk metod.

"Det är en begränsad tid. Praktikfallsmetoden kräver mycket tid på varje område för att man ska kunna föra över tillräckligt många idéer. Därför måste den kombineras med mer översiktliga metoder som föreläsningar och litteratur. Jag tror att i de flesta fall har det blivit en lycklig utveckling av hur föreläsningar förs. Det är väldigt ofta en slags dialogform där deltagarna stimuleras att reagera med frågor och synpunkter. De bästa föreläsarna har en förmåga att uppfatta vad som går hem och vad som uppfattas som problem allt efter hur auditoriet reagerar.

Spelet och projektarbetet tycker jag är dom två mest stimulerande metoderna i hela sammanhanget. Just att utnyttja spelets enorma dynamik med konkurrerande grupper så man får fram situationer som man verkligen lär sig något av. Projektarbetena introducerades på ett tidigt stadium. Dom var redan från början ett dynamiskt och uppskattat inslag på kursen. När man gick över till projektarbetena efter föreläsningarna och praktikfallen fick man ett helt annat engagemang och inlevelse.

På senare år har vi blivit lite för duktiga på att planera kurserna och fylla varje sejour med förberett material och praktikfall. I början gjorde vi mycket så att vi hade en föreläsare som introducerade ett ämnesområde genom att skriva upp tre punkter på tavlan och sa åt deltagarna att de kunde gå ut i smågrupper och resonera om hur de gjorde i sina företag beträffande vad som stod på tavlan. Man fick då väldigt mycket av reflekterande kring den egna situationen hos deltagarna. Lite av det har gått förlorat när man i stället skickar ut dom för att diskutera ett praktikfall. Så vi har nog blivit lite för duktiga på att fylla hela dagarna med färdigstrukturerat material och blivit rädda för luckor i programmet.

Ett problem med en sådan här heterogen sammansättning av deltagare är att hitta gemensamma nämnaren i de olika delområdena. Det är klart att det alltid är ett val vad som ska vara med under den begränsade utbildningstiden. Ett tag försökte jag fråga de företag som skickade deltagare vad de tyckte skulle ingå i utbildningen, men då sa de till mig att det ska väl ni veta."

U1

"Det första man gör är att stimulera deltagarna och visa dom hela chefsuppgiften. Samhällsnivån, företagsnivån och individnivån och sambanden. Då har du fått en bild av din uppgift som chef. Men för att kunna göra det måste du sen ändra perspektivet och titta på alla funktionerna snabbt så att deltagarna är uppdaterade och blir trygga och kan terminologin. När dom fått det, insett att det bara är verktyg och sett spåret så kommer man fram till helhetsperspektivet. Sen är det tillämpning i projektarbetena. Det i särklass viktigaste är erfarenhetsutbytet. På min tid var vi väldigt noga med hur vi satte ihop kurserna. Varje kurs skulle vara en avspeglning av hur näringslivet såg ut."

U2

"När det gäller det tekniska och ekonomiska har det väl varit mycket att hitta dom som är bra på att föreläsningssmässigt framställa ämnen, samt lite grann övningar. Beträffande att träna utåtriktningen och checka av sina egna förutfattade meningar mot verkligheten så har det varit praktikfall, projektarbeten och företagsspel. Då har jag försökt hitta lärare som kan ge sig in i diskussioner med deltagarna, gärna parat med praktiker. Vad gäller projektarbetena lät vi dem tidigare jobba rätt mycket självständigt och la oss inte så mycket i det egentligen. Nu har vi börjat bråka lite med dem och höja ambitionerna.

Projektarbetena djupdyker i en situation. Med praktikfallen täcker du flera olika situationer på rätt kort tid och företagsspelet kompletterar genom att du får lite beslutssimulering och snabb feedback. Det tycker jag tillsammans är vad en kurs kan göra för att träna den här utåtriktningen och få dom att itrågasätta sina egna modeller. Kalla det avlusning. Dom här gubbarna kan ha lärt sig felaktiga grejer och ha felaktiga modeller. Då behöver modellerna avlusas. Dom behöver ta upp dom i ljuset, granska dom och kanske modifiera dom lite grann."

U3

"På något sätt ser jag läraren som det primära. Jag tror aldrig vi kan lösa kursens pedagogiska utformning genom att välja praktikfall, övningar och innehåll i föreläsningar skilt från lärarsidan. Allt det är sekundärt i förhållande till läraren som är det primära.

En bra lärare ska ha viktiga kunskaper inom det område som vi tror de blivande eller redan varande företagsledarna behöver. Det är det förstås, men det räcker inte. Ett lika viktigt steg är att man kan sälja in sitt budskap och kommunicera på ett riktigt sätt så att företagsledarna lyssnar och bryr sig om vad man säger. Våra kursdeltagare är mycket kräsna, nästan lite överdrivet kräsna tycker jag. Det finns alltför många fall där duktiga lärare i betydelsen kunniga lärare, har varit ute på kurser och inte blivit uppmärksammade och fått det gehör för sitt budskap som dom hade varit värda, därför att dom framstått som personligheter som inte passar in. Det är någon slags personlig egenskap som jag inte kan se på folk om dom har eller inte har i förväg. Det upptäcker jag när dom varit ute på kursen och stått i salen någon timme.

Själv fick jag en drömintroduktion till det här. Det berodde på min professor och handledare som individ. Det som han gjorde var att föräna en enastående god pedagogisk teknik med att ge mej frihet att använda det jag ville ha, studera resten av hans sätt att arbeta och sen komponera mitt eget sätt att köra. Det var en oöverträffad utbildningssituation som varade i flera års tid då jag fick lära mig allt han utnyttjade, kunskaperna och den pedagogiska tekniken.

Utöver detta måste man ha lite ödmjukhet inför uppgiften att utbilda folk som i många avseenden kan mycket mer än man själv. Vad man måste göra är att bidra till en diskussion där man säger: "Jag kan så här mycket om min specialitet så jag kan leda en diskussion där vi får upp dom relevanta frågorna i ett vettigt sammanhang. Är det så ni vill ha mina synpunkter på det här så ska ni få dom, men i första hand ska vi ventilera dom synpunkter som finns i klassen, för klassen kan kolossalt mycket." Kan jag då som lärare locka fram allt kunnande som finns i klassen och lägga alla kunskaperna i en stor hög och se till att alla får med sig dom hem, då har jag lyckats.

Kursen måste vara sådan att den här stämningen med öppen diskussion av vad läraren tar upp blir till. Om inte deltagarna själva ställer upp och släpper till så blir det inte bra. Då är det kursledarens uppgift,

och det är nästan oändligt svårt, att etablera en sådan stämning att man kan få det här fria tankeutbytet hela dygnet. Från klockan sju på morgonen då man möts i gymnastiksalen till klockan elva på kvällen då det organiserade tänkandet upphör."

U4

4.2 Företagsrepresentanternas syn på företagsledning och företagsledarutbildning

Företagsrepresentanternas synpunkter på företagsledning och företagsledarutbildning är strukturerade efter de intervjufrågor som ställdes, dvs

- Företagsledarideal på ditt företag?
- Hur bedrivs företagsledarutbildning på ditt företag?
- Urvalskriterier för deltagande i ledarutbildningen?
- Syften med ledarutbildningen?

4.2.1 Företagsledarideal

Många av företagsrepresentanterna betonade vikten av att kunna motivera sin personal som chef. I övrigt var något genomgående ledarideal svårt att urskilja. Företagsrepresentanterna talade om situationsanpassat ledarskap, god teknisk kännedom om branschen och det egna företaget hos cheferna samt chefer med generalistkompetens och god omvärldsorientering. Allmänt kan man säga, att då många av företagen stod inför en ökad resultatinriktning baserad på en uppdelning i affärsområden samt nyligen hade genomgått eller höll på att genomgå en omfattande omorganisering ställdes ökade krav på chefernas affärsmässiga kompetens, samt deras sociala kompetens vad gällde att motivera personalen till en förändrad inriktning.

"Det beror på företagets situation. Verksamhetens olika delar har olika ekonomisk situation. För vissa delar betyder det att man orkar driva en negativ trend, i andra fall att utnyttja ett marknadsövertag. Det situationella kräver att man inte arbetar med schabloner utan att man försöker tänka sig igenom varje enskild situation. Hur marknaden ser ut, vilka människor som finns och vilka omvärldsfaktorer det är som styr."

F1

"Några viktiga chefsegenskaper för vår bransch är att chefen verkligen har teknisk kunskap om vad vi sysslar med. En annan viktig egenskap är förmågan att arbeta organisatoriskt riktigt, dvs att det finns fungerande länksystem i företaget och att man utvecklar sina egna medarbetare och inte andras. Chefen ska ha handlingskraft och alltid gilla läget, oavsett om det är problem eller inte. Problem är till för att lösas. Chefen bör ha en förmåga till strategiskt tänkande så att han inte bara jobbar i det korta perspektivet utan även mot långsiktiga mål. En rakhet i arbetet med människor för att lösa personalproblem och en förmåga att sprida goda cirklar är också viktigt."

F2

"Två viktiga bitar är väl att sätta upp mål som är begripliga för personalen och som man följer upp som chef. Men naturligtvis måste man också vara personalinriktad. Det som tillkommit på senare tid är att man betonar entreprenörskapet. I vår verksamhet finns ju idag en annan sak man måste tänka på, och det är affärs- och serviceinriktning i och

med att vi håller på att gå över till att bli ett tjänsteproducerande serviceföretag snarare än ett verk. Det andra stora problemet är den nya tekniken som kommer. Detta sammantaget, ny teknik och ökad marknadsinriktning, blir ju en ganska stor förändring som måste hanteras av cheferna som ska gå före och peka ut målen."

F3

"Vi har nyligen tagit fram ett dokument med principer för chefs- och ledarskap. Man har suttit och jobbat fram hur det ska vara och skickat ut det på remiss, och så har man tagit beslut att det här är vår ledarskapspolicy. Det man behöver fylla ett sånt här dokument med är aktiviteter, dvs att när jag gör så här lever jag upp till den punkten i policyn. Den kopplingen har man inte än så länge, tycker jag. Man behöver kommunicera ut det mycket mer.

Vad jag tycker är viktigt är att man premierar handling och att man är handlingsinriktad. Vi har en tradition på att vara utredningsinriktade här. Det får ibland till följd att det är viktigare att inte göra fel än att göra rätt. Man handlar inte alls såvida man inte kan lita sig på en mängd dokument som visar att det är nogga genomprövat.

Det pratas mycket om specialistkompetenser i vår organisation. Jag tycker man måste ha en väldigt stor portion generalist i sig också. Är man för mycket specialist frestas man att gå in och detaljstyra för mycket i dom olika delarna. Man ser inte till sin roll som att få dom andra att jobba så det blir bra, utan tar väldigt stort ansvar på sig själv."

F4

"Som vi vill se idealchefen av idag är att han ska vara människoorienterad. Chefen ska också gärna vara generalist. Vår verksamhet är så stor och specialiserad att specialkompetenta människor finns inom alla områden. Därför gäller det för oss att det finns lagledare som har generalistkunskaper."

F5

"Vårt företag karakteriseras mycket av att vara en homogen verksamhet, både vad gäller företagets marknadsinriktning som dess struktur. Därför måste cheferna ha en mycket god kännedom om själva företaget, vår egen struktur och vårt eget sätt att fungera. Vi kräver också att cheferna är väl orienterade i sin yttervärld för att undvika en för snäv specialisering. Ju högre upp dom kommer, ju viktigare blir det att vi exponerar dem för yttervärldens värderingar."

F6

"Vi håller på att processa fram en ledningsfilosofi genom att olika grupper på olika nivåer i företaget får jobba fram tio kriterier på en bra chef. Dessa gruppers kriterier ska jag sen samla ihop för att se vad som är lika och vilka krav man ställt."

F7

"Jag har en känsla av att idealet här är en person som har humor och naturligtvis dom kunskaper som behövs. Det bör vara en person som förstår hur man kommunicerar med människor och som kan föra en ordentlig dialog med alla sorters människor i företaget. Ledaridealet är ju en som kan motivera människor."

F8

4.2.2 Företagsledarutbildning inom företagen

Då samtliga företag var stora företag rörde det sig om tämligen omfattande internutbildningsprogram, där företagsledarutbildningen var ett litet men viktigt komplement för den högre chefsutvecklingen och i en del fall före-

tagens huvudsakliga form för utbildning av högre chefer. Endera hade företagen en kursverksamhet för de högre cheferna eller satsade på planerad arbetsrotation. Båda verksamheterna syftade till att få fram en chefspool i företagen att tillsätta chefsvakanser från. Vad gällde internutbildningens form tycktes den endera bedrivas i föreläsnings- eller projektarbetsform.

"För mig är företagsutbildning och företagsutveckling ett strategiskt medel. Det är ett sätt att arbeta med företags problem. Jag tycker företagsledare är en viktig resurs, men att företagsledning är en ännu viktigare resurs. Det är därför vi har folk med olika typer av kompetenser. Likaså har vi en strategi att rotera folk inom verksamheten för att åstadkomma förändring och få fram allsidiga chefer. Det är genom att bryta akademikers och praktikers erfarenheter mot varandra som man får ut dom största effekterna."

F1

"Det viktigaste tror jag är dialogen mellan chef och medarbetare över det dagliga arbetet. När man sitter och löser fall tillsammans, det är då man utvecklar medarbetare. Om man ska vara framgångsrik med det så bygger det på att det finns ett väl fungerande länksystem i organisationen så att det hela tiden finns den här dialogen mellan chef och medarbetare. Det bygger också på att man har ett intresse för människor så att dom inte fastnar i en uppgift som dom kanske inte är bäst på utan att man flyttar människor till uppgifter där deras starka sidor kommer till sin rätt. Att man ser till så det finns en rotation till en ny station vart fjärde eller femte år. Det är ett lyft inte bara kunskapsmässigt utan även vad gäller livserfarenhet då man tvingas lära sig något nytt och anpassa sig till en ny miljö. Förhoppningsvis har man därefter något med sig i kappsäcken att ge sin nya omgivning, som man utvecklar tills man flyttar vidare till nästa station. Det är så vi försöker utveckla människor i det här företaget."

F2

"Vår utbildningsvolym är mycket stor och vi har en omfattande egen skolverksamhet. Till våra aspirantprogram har vi en omfattande urvalsprocedur. Det är viktigt att göra ett bra chefsurval redan från början i stället för att hoppas att utbildningen ska förändra personerna. Tanken med våra internprogram är att få fram en pool av chefer. Det är således inte bara kursprogram utan även en chefsurvalsprocess."

F3

"Vi har en chefsutbildning inom verksamheten som genomfördes i ett antal olika genomgångar under perioden 1975-1983. Av olika anledningar har vi från i år byggt upp ett internt "Action-Learning"-program med externa stödresurser i stället, bl a för att föra ut vår ledarskapspolicy. Projektarbete är det centrala i detta program. Vi har fått jobba mycket med dom interna resurserna för att få dom att våga gå in i det här utan att ha två decimeter OH-bilder med sig under armen. Vi har satsat väldigt mycket för att få fram bra projekt inom företaget. Projekten ska vara av en sådan dignitet att om du inte fått den här gruppen att göra det så skulle du ha valt att gå till ett externt konsultföretag för att få det gjort eller tillsatt en egen arbetsgrupp. Den pedagogiska idé som ligger bakom är att man lär medan man handlar och att chefer lär bäst av andra chefer. Det är också önskvärt att dom fostras till att vara aktörer i det här programmet och tar egna initiativ i stället för att gå in i en passiv elevroll. Det gäller att betona det handlingsinriktade hela tiden."

F4

"Det måste börja med att du har en ordentlig kartläggning av din personal. Chefsbehov har uppstått och många gånger tagit oss på sängkanten. Det har gjort oss mer medvetna om detta, och vi jobbar nu rätt mycket med att titta på efterfrågan och utbudet av chefer.

När vi ska utbilda folk till generalister så har vi använt föreläsare från näringsliv, samhälle, riksdag, nämnder och departementen för att ge en omvärldsbild. Sedan har vi använt företagsledarkursen och försökt haka på den utbildningen med våra egna verksamhetsspecialister."

F5

"Förutom att vi har den ordinarie chefsutbildningen i botten så finns det för de högre cheferna ett väl utvecklat program där vi varvar intern utbildning av stigande svårighetsgrad med extern utbildning. Det är normalt för en chef att gå på någon form av högre chefsutbildning vartannat eller vart tredje år. Under de senare stadierna av chefskarriären blir det i stort nästan enbart externa kurser. Så länge någon befinner sig i en karriär fokuserar vi honom i vår årliga planeringscykel. Vi tittar då på varje individ som befinner sig i den typen av karriär och väljer för honom det vi anser mest lämpligt för hans vidare utveckling."

F6

"Vi har en koncerngemensam utbildning som syftar till att utveckla, stödja och hjälpa till att genomföra koncernens mål samt förbättra chefernas förutsättningar att utöva ledarskap. Den utbildningen är en engångsinsats och riktar sig till alla chefer."

F7.

"Våra företagsledare rekryteras i allmänhet från det chefsskikt som ligger närmast direktionen, varför den egentliga utbildningsbasen ligger i karriären och de erfarenheter man gjort på sin väg uppåt. Grädden på moset skulle då kunna vara företagsledarutbildningar av olika slag. Vi har en egen skola för företagsledarutbildning, bl a i form av ett stort seminarium där vi diskuterar ledarstilar och psykologi. Vi använder också ett datoriserat företagsspel där lite av det ekonomiska spelet en företagsledare måste bedriva med sitt företag kommer fram."

F8

4.2.3 Urvalskriterier till den studerade utbildningen

De som fick gå utbildningen var oftast det högre chefsskiktet samt personer på väg uppåt inom företagen. I en del fall kunde utbildningen användas som en uppfräschning och andhämtningspaus för äldre chefer samt som belöning, men det var mindre vanligt.

"Vi skickar iväg folk som vi räknar med är på väg uppåt, och som vi vill ge en rundsmörjning innan dom går vidare. Vi skickar också iväg folk från huvudkontoret så vi ska kunna flytta ut dom på linjen vid behov. Dom som är över 50 år skickar vi mest iväg för att ge dom tid att andas och få perspektiv på sina jobb."

F1

"Jag skickar ut förvarningar till dom killar jag plockar ut till kursen om att dom har intresse av att gå kursen och det brukar dom ha. Dom ser det naturligtvis som en stimulans att dom blir ihågkomna. Kursen ska utgöra någon typ av lyft för dom.

Jag har nu betat av regionchefsnivån och skickar folk ganska genomgående från avdelningschefsnivån. Och även om dom inte är avdelningschefer när dom får förvarningen räknar jag med att dom är det när dom kommer till kursen. Det är då företagsledare som driver en verksamhet självständigt som kommer till kursen. Dom är inte smala specialister inom ett område utan driver en komplett verksamhet under stort eget ansvar. Dom pysslar både med marknadsföring, försäljning, produktion och personalutveckling."

F2

"Det är de högsta cheferna som går, divisionschefer och en del koncernstabsfolk. Sen skickar vi naturligtvis en och annan påläggskalv också. Kursen är vår huvudsakliga utbildningsform för de högsta cheferna."

F3

"Företagsledarkursen är det externa komplementet till vår interna chefsutbildning. Vi har ett beslut fattat på central nivå att sex personer per år skall skickas iväg. Urvalet sker på lokal nivå och det är ju lite grann för påläggskalvar."

F4

"Urvalet till kursen sker efter behovsinventering, dvs personer med kort skolunderbyggnad. Därefter dras det föreslagna urvalet i direktionen där det diskuteras vilka som skall få gå kursen. Vi eftersträvar att ha en kader av människor som vi utvecklar emot ett antal ledarbefattningar utan att riktigt definiera vilken befattning det är."

F5

"Vi har en årlig planeringsomgång som handlar om dom högre cheferna i företaget. I den planeringsomgången förväntas divisionscheferna komma in med förslag på vilka medarbetare dom tycker skall gå och på vilka typer av kurser. Det ställs mot ett synsätt här på min avdelning och därefter tar VD beslutet om vem som ska gå. Vi brukar skicka nästan mellan 4 och 6 per år."

F6

"De som bedömer vilka som ska vara med på kursen är respektive divisionschef som föreslår kandidater. Sen har dom en diskussion med utbildningsavdelningen och därefter kommer det till mig. Vi skickar ett tiotal personer per år. Först och främst är det alla divisions- och koncernstabschefer som ska ha gått igenom kursen. I övrigt är det människor som bedöms ha stort behov av utbildningen i sitt jobb eller människor vi satsar på. Sen finns det tyvärr några som går kursen som belöning, men det är inte det vanligaste, även om en sån här kurs kan vara ett sätt att uppmuntra folk och få dom motiverade."

F7

"Vi har inga fastlagda urvalskriterier så att folk efter vissa prestationer blir predestinerade att gå kursen. I regel så försöker vi se till att det är så många av våra avdelningschefer som möjligt som får gå kursen. Den där superteknikern som bara sysslar med teknikutveckling kommer sällan ifråga eller dom rena superekonomerna som kan företagets redovisningssystem i minsta detalj men inte mycket mer. Mer förekommande är folk i säljchefsställning, någon ekonom eller duktig tekniker."

F8

4.2.4 Syften med utbildningen

De främsta syftena med utbildningen som företagsrepresentanterna nämnde var att ge deltagarna en ökad omvärldsorientering, låta dem träffa folk från andra branscher, ge dem en exponering av skandinaviskt näringsliv

samt en generalistkompetens. Ofta upplevde företagsrepresentanterna sina verksamheter som slutna system och såg då ledarutbildningen som en bra dörröppnare.

"Vi har en bestämd målsättning med att skicka folk på företagsledarkursen och det är att ge dom ett marknadstänkande och göra dem mer marknadsorienterade. Det finns fortfarande en produktionsinriktad trend hos oss, och vi måste bli mer marknadsinriktade. Likaså vill vi att dom ska öka sin omvärldsorientering genom kursen. Vår verksamhet är ju ganska mycket ett slutet system och det gäller att öppna dörrarna. Vi väntar oss inte att dom ska lära sig någon teknik eller sånt där. Det är väl bra om dom plockar upp något sådant, men det har vi i allmänhet sett till att dom redan har."

F1

"Utbildningen är ju ett mycket litet komplement till det man ska lära sig i den dagliga verksamheten, men man behöver impulser utifrån och då ser jag för närvarande företagsledarkursen som den väsentligaste impulsgivaren. Det ligger ett stort värde i att man på detta sätt får nya impulser från annan typ av industri, att man lär känna varje industriverksamhets särart. Jag tror det är värdefullt att företagsledare skaffar sig kunskaper om skillnader mellan olika typer av verksamhet. På det sättet kommer man så småningom bättre underfund med sin egen situation."

Jag har valt den här allmänna kursen där det finns representanter från alla typer av företag i stället för mer branschpassade kurser, just av den anledningen. Dom ska få hyfsade kunskaper i allmän företagsledning. Det är nödvändigt att man också har perspektivet att det inte bara är en verksamhet man skall sköta utan också att man är tungt beroende av människor och verkligen lägger mycket tid på utvecklingen av människorna."

F2

"Det är just den ökade affärsinriktningen som gjort att vi skickar folk till företagsledarkursen. Alternativet hade varit att använda statliga kurser. Men vi vill ju gärna jämföra oss med näringslivet i övrigt och då tycker vi den här kursen är en bra kommunikationsmöjlighet."

Vi tror att dom kan lära sig en hel del genom att få kontakt med det privata näringslivet, vidga sina vyer och få vissa verktyg samt en sorts generalist- och ledingskompetens. Fortfarande är många av dom högsta cheferna skickliga tekniker och dom behöver få bredare perspektiv."

F3

"Vi har en viss tendens till navelskådning i vårt företag då vi är så stora. Många har jobbat väldigt länge inom företaget och vi har en policy att rekrytera internt till chefsposterna. Det betyder att det är viktigt att öppna dörrarna utåt och ge tillfälle till reflektion över företaget i förhållande till andra företag samt också att knyta kontakter så att man fortlöpande kan få dom här impulserna utifrån."

F4

"Eftersom vi har så många som kommit en bit på chefsvägen och har dålig teoretisk bakgrund kan vi säga att det i första hand är för att kompensera teorin. Men sen ger det naturligtvis också en annan projektnivå. Du börjar kunna se problem lite bredare och där har du generalistkunnandet som vi vill att chefer ska ha, en lite bättre förståelse av vår verksamhets omvärld."

F5

"Ledarkursen kommer relativt tidigt i karriären av två skäl. Det ena är att vi är angelägna att få den exponering till andra företag i Skandinavien som ledarkursen ger, vilket är den viktiga behållningen av kursen. Att få se hur andra företag fungerar, hur de har sina ledningssystem inrättade och vilka problem och lösningar dom står inför. Det vill vi att våra chefer skall exponeras för så tidigt som möjligt i sin karriär.

Det andra skälet är att företagsledarkursen är väldigt krävande så det är nästan omöjligt att ta högre chefer och utsätta dom för den. Det finns perioder av året då vi har väldigt mycket att göra och den högre chefen har svårt att allokera den här låsta tiden. Så just nu försöker vi fånga chefer på avdelnings- och funktionschefsnivå till kursen."

F6

"Syftet är kopplat till urvalskriteriet, dvs att dom ska bli bättre i sina jobb eller ha möjligheter att gå vidare.

Vi vill att dom ska få en helhetssyn på företagsledningen, bli breda och se hela företaget som ett system, där alla bitarna hänger ihop. Ur den aspekten tror jag kursen är en bra komplettering till våra övriga utbildningsinsatser."

F7

"Vi skickar folk till kursen för att få en relativt bred rekryteringsbas för att ge oss möjligheter att plocka upp folk till företagsledningsnivån när behov uppstår. Helst ska dom då ha en ganska bred kännedom om allt det som företaget sysslar med. Dom blir rekryteringsbara även om det ju inte är säkert att dom blir rekryterade. Men det är ändå ett väldigt stöd för företaget att dom kan prata i företagsledningstermer när dom träffar ledningen, att man har samma språk och vet vad man talar om. Det vi grundmässigt sagt oss är att deltagande i en sån här kurs får inte enbart vara stimulantia för en som går och känner sig illa befördrad eller något annat. Det måste ligga en reell bakgrund till att den personen ska gå kursen. Det ska vara ett behov för företaget och inte enbart en klapp på axeln."

F8

4.3 De intervjuade deltagarnas arbetsuppgifter

De frågor som ställdes till deltagarna i detta sammanhang var följande:

- Plan för det egna arbetet?
- Dess genomförande?

Deltagarnas syn på sina arbetsuppgifter är ordnade efter de tema (återkommande samtalsämnen i flertalet av intervjuerna) som framkom beträffande arbetsuppgifterna. Dessa tema samt temafrekvensen var följande:

<u>Tema</u>	<u>Antal</u>	<u>Procentuell andel</u>
Hålla/öka marknadsandelar och lönsamhet genom	20/23 Ip	87%
Marknadsutveckling samt	19/23 Ip	83%
Organisations- och personalutveckling	23/23 Ip	100%

Fig. 4.3: Tema och temafrekvens

4.3.1 Hålla/öka marknadsandelar och lönsamhet

Att hålla/öka marknadsandelar och lönsamhet var huvudmålen för flertalet av de intervjuade deltagarnas verksamhet. Marknads-, organisations- och personalutveckling kan betraktas som redskap för att uppnå dessa övergripande mål som företagets fortlevnad baserar sig på.

Behovet av att hålla/öka företagets marknadsandelar och lönsamhet uttrycktes på en mängd olika sätt, beroende av branschens karaktär och konkurrenssituation.

För D8, som var verksam inom den offentliga sektorn, fanns inte denna problematik. D9 och D10 hade inget resultat- och försäljningsansvar. D20 hade vid intervjutillfället ännu ej konfronterats med denna problematik, då D20:s verksamhet var en intern serviceavdelning som stod inför en bolagisering. D15 höll på att bygga upp en verksamhet, varför denna problematik ännu inte var helt aktuell.

D1, D2, D4, D5, D7, D12 och D14 befann sig i mogna branscher i ett krig om marknadsandelar under stark lönsamhetspress. D3 och D16 befann sig i neutrala branscher som varken var kontraktiva eller expansiva. Övriga deltagare befann sig i mer eller mindre expansiva branscher utan några lönsamhetsproblem och var i stället inriktade på att öka sina marknadsandelar samt rekrytera personal för att klara av företagets expansion.

"Vi måste få färre entreprenader i ren konkurrens och fler i vad vi kallar förtroendeupphandlingar. En kund har i ett byggskede ett visst behov men vet inte hur han ska förverkliga det behovet. Kunden går då gärna till en mellanhand, typ en arkitekt eller ett byggledningsföretag. Det leder till att byggnadsplanen görs upp i splittrade delfrågor som kommer till byggföretagen, vilket leder till att byggen blir en ren prisfråga. I byggbranschen krävs flexibilitet, vilket gör att hamnar man i en för stark prispress blir marginalerna för små. Det kommer oftast kunderna till nackdel. Branschen har ju lite tveksamt rykte. Om man på det glada 60-talet sa att en kåk kostar 100 kr och när man börjar få det kämpigare så kostar de 50 kr är det något som inte är riktigt rätt. Dom bitarna har jag som mål att försöka ändra. Vi måste få bort den dåliga affärsrelationen mellan oss och kunden, det är A och O."

D1

"Viktigaste uppgiften är att se till att vi behåller de marknadsandelar vi har. Vi har upplevt en krympande marknad och hoppas att den stagnerar på nuvarande nivå. Storstad har haft en något högre byggnadsverksamhet än övriga landet och därför är det hårdare konkurrensläge då resurserna dras hit."

D2

"Moderbolaget vill att vi ska utveckla deras produktsida mera även om det kostar lite mer. Jag har ännu inte klart för mig vad som värderas högst; att jag gör ett bra resultat eller att jag utvecklar produkt-sortimentet. Jag vill söka en godkänd resultatnivå och från den utveckla deras produkter. Det är mitt mål."

D3

"Verksamheten av idag är ju inte ett företag vars rörelseresultat man hoppar högt av glädje av. God lönsamhet på kort sikt, det är vad vi måste få nu. Det är därför vi går in för att sanera så starkt på beståndet. Vi är överens om att vi, med sociala hänsynstaganden, ska lägga ner alla rörelser som inom de närmsta åren inte uppvisar tillfredsställande täckningsbidrag."

D4

"Vårt främsta mål är att få upp divisionens lönsamhet från nollvinst till x miljoner kronor."

D5

"Syftet är att förränta aktieägarnas kapital. Det kan göras på olika sätt. Vi har valt rollen blandat investmentbolag på den svenska marknaden, dvs vi har dotterbolag och andelar i intressebolag. Mitt eget arbete går ut på att vara med till någon del och se till att börsaktieportföljen sköts väl. Därtill är det viktigt att se till att förutsättningarna är de bästa för de företag vi är engagerade i. Det finns också en tredje väsentlig verksamhet i det här. Det är att analysera och försöka välja mellan de olika affärsprojekt vi blir erbjudna."

D6

"För det första så vill man ju gärna öka lönsamheten. Fast det är lite tungt på landsorten. Konkurrenten är så kraftig, betydligt vassare än i Storstad exempelvis. Y-banken t ex, de är fruktansvärda här och går ut och köper marknadsandelar till vilka priser som helst. Vi kan inte hålla så låga räntor såvida vi inte ska göra minusaffärer, vilket inte känns så kul. Vi får kämpa utav bara den för att behålla marknadsandelarna. Jag är inte intresserad av att hålla uppe volym på bekostnad av lönsamhet. Jag arbetar hellre mindre för att tjäna mer pengar. Det låter inte så tokigt i mina öron."

D7

Sade inget direkt om detta.

D8

Sade inget direkt om detta.

D9

"Vi måste behålla vår konkurrenskraft vad gäller att attrahera intressant personal. Vi måste ha en lönepolitik som är seriös. Vi kan inte attrahera blivande intressanta medarbetare med en dålig lönepolitik. Det är ett gemensamt intresse då det är en komponent i det som gör företaget framgångsrikt."

D10

"Eftersom vi som en ung organisation inte haft någon historia att falla tillbaka på har vi varit tvungna att från nästan ingenting etablera affärer på ett sådant sätt att vi både på kort sikt får kostnadstäckning och på längre sikt tillfredsställande överskott för återinvesteringar och en fortsatt uppbyggnad. Det viktigaste är att vi får en ordentlig plattform som ger en något så när uthållig lönsamhet. Expansion är inget självändamål för oss."

D11

"På den här verksamheten ska vi tjäna pengar. Det är vad vi vill enkelt uttryckt. Vi har gått med vinst genom åren men det hindrar inte att vinsten varit för låg. Vi kan inte längre höja priserna och därigenom skapa större intäkter. Då måste vi söka andra vägar. Här har ju svensk verkstadsindustri visat att kapitalrationalisering är en snabb

och effektiv väg. Knorren på vår nya handlingsplan är kapitalrationalisering. Idag sitter vi och filar på hur många betalningsdagar och hur många dagars kredit vi har i detalj. Varje dag räknas och diskuteras, liksom leveranstiderna. Det görs hela tiden för att inte ligga ute med pengar i onödan. För ett antal år sen var inte den tränga sektorn kapital på företaget. Läget är inte riktigt detsamma idag."

D12

"Just nu är jag ansvarig för industriutrustningar. Mitt ansvarsområde är att ta fram, utveckla och tillhandahålla den typen av produkter för våra försäljningskanaler. Personalen sysslar framför allt med marknadsutveckling och teknisk utveckling.

Det handlar ju mycket om i vår verksamhet att minimera riskerna. Eftersom det rör sig om hundratals miljoner i utvecklingssatsningar varje år är det lätt att bränna av en stor summa pengar utan att det blir något. Det är ju ofta så att vi vidareutvecklar det vi har. Då är det kopplat till att du också ska kunna leverera systemen. Det handlar i det avseendet om erfarenhet av vad som kan hända i tekniska utvecklingsprojekt, framför allt i förhållande till vad man lovar marknaden. Det finns alltför många företag i den här branschen med broschyrer som aldrig blev mer än broschyrer."

D13

"Det gäller att känna marknaden väldigt väl. Vi är ett av de få bolag som gått med nollresultat på försäkringssidan. Strategin inom vår nisch är att vi har expertisen och alla expertkontakterna."

D14

"Jobbet består i att bygga upp en grupp företag via företagsköp och sen vårda och förvalta dem på ett konstruktivt sätt. Det ska vara långsiktiga engagemang där vi känner att det finns en kompetent och duktig företagsledning vi kan samarbeta med under en längre tid. Engagemangen ska inriktningssmässigt ligga så att vi kan dra nytta av moderbolagets tidigare engagemang. I den första fasen ska vi gå in i max X företag. Sen får vi göra halt och se vart vi är på väg. Vi ska inte överdriva vår roll utan mer vara ett allmänt bollplank när det gäller affärsutveckling och självfallet ställa upp med finansiella resurser för företagens tillväxt."

D15

"Flyttningen till våra nya lokaler tog hårt både på likviditet och försäljningsintäkter, speciellt eftersom säljarna engagerade sig i att bygga upp våra nya datarutiner och inte hann med sitt försäljningsarbete i tillräcklig utsträckning. Men företagets långsiktiga utveckling är gynnsam för vi går med en bra vinst."

D16

"Jag tror det är viktigt att förläggaren och VD finns i samma person eftersom vår affär är att välja rätt titlar och rätt utgivning. Det är också det som skapar lönsamhet och därför tror jag det är svårt att skilja på de båda funktionerna i ett bokförlag. I mitt fall fungerar jag som båda delarna. Jag ägnar mycket tid åt företagets ekonomiska planering. Det är en viktig och rätt så tung del i en bransch som är relativt problematisk med en tillbakagående marknad snarare än en expansiv."

D17

"Den andra delen i mitt arbete är att hålla i ekonomin. Det är lätt att den springer iväg på kostnadssidan. Det är kanske ett lite otacksamt jobb, men det måste finnas och jag tycker det är ganska viktigt i

en skara av konsulter som lägger all sin själ och hjärta i uppdragen. Det gäller också att se till så vi håller oss på rätt prisnivå, så det blir pengar över till resor och utbildning, vilket personalen har många önskemål om, speciellt de som varit anställda några år."

D18

"Min uppgift är att leda den här verksamheten som är i stark expansion. Vi fördubblar såväl omsättning som personalantal varje år. Nu skall vi öka takten så vi ska inte bara fördubbla omsättningen utan vi ska trefaldiga den på ett år. Det gör att en av de viktigaste och mest svårbemästrade frågor jag har är personalrekrytering. Det är svårt att hinna med befogenheterna i en verksamhet som expanderar så fruktansvärt snabbt. I höst har det gått för långsamt för min del. Verksamheten försenas av beslutsgångarna."

D19

Sade inget direkt om detta.

D20

"En stor del av dagen går åt till den operativa verksamheten. Framtidsplanering borde egentligen vara en större del av mitt arbete än vad det är. Men man kämpar febrilt för att hålla hakan ovanför vattnet i stället. Det är precis så man hinner med att få verksamheten att rulla runt. Lönsamheten är god så vi har inga som helst problem av ekonomisk natur. Det som kanske sätter begränsningar är personalresurserna."

D21

"Inom vårt område sker en väldigt snabb utveckling med tvära kast. Det gäller att ha nya produkter och kunna marknadsföra dem. Branschen är expansiv med hård konkurrens. Inom området mobiltelefoner har vi väl 10-12 konkurrenter som gör samma sak som vi och där produkterna skiljer sig väldigt lite åt. Inom produktområdet dataskrivare har vi ett 70-tal konkurrenter, men där har vi lite bättre produkttegenskaper än konkurrenterna, så vi kan profilera oss. Konkurrenten är hård och det gäller att vara uppfinningsrik i sin marknadsföring och ligga steget före."

D22

"Den här banken är så stor numera att man inte klarar av att sköta den med en verkställande direktör. Vi har därför delat upp verksamheten i fem mindre banker som vi låter operera relativt självständigt på fem olika geografiskt avgränsade marknader."

D23

4.3.1.1 Marknadsutveckling

Allmänt betonade deltagarna vikten av stark konkurrensbevakning, kraftfulla marknadsföringsåtgärder samt god fältkontakt. För de mer mogna branscherna var det även viktigt med marknadssanerande åtgärder och för serviceföretagen med goda kundrelationer. För de expansiva företagen var det viktigt med goda leverantörsrelationer.

"Vi måste komma ifrån hästhandelssituationen och plocka fram yrkesskickligheten och förtroendet och därmed komma närmare kunden. Kan kunden precisera sitt behov så kan man koppla ihop en grupp experter med kundens behov i mitten. Det är ingen enkel förändring, det här, för det är en kortsiktig bransch."

D1

"Vi har upplevt en mycket tuff anbudsgivning med väldigt låga priser. Det är tveksamt på sikt om man kan hålla på att jobba på en sån här nivå. Vi får inte uppträda som den opolerade entreprenören som många tror att vi är, utan måste jobba på ett smidigare sätt och poängtera att vi är ett serviceföretag som håller tiderna och bygger med kvalitet. Vi vill lösa byggnadsproblem ända fram till slutfinansieringen. Vår policy är att ju större vårt åtagande kan bli i ett projekt, ju större möjlighet har vi att göra rättvisa av vårt ekonomiska och tekniska kunnande. Det får inte bli för mycket resultat som styr om man ska leva kvar."

D2

"Vår produktflora är stor och därmed klarar vi byggkrisen. Vissa produkter har t o m ökat. Vi har dominans genom att vi har skapat distributionspunkter i form av lokala lagerhållare runtom i Sverige. Vi har tappat alla byggavtal med storförmorna pga prisnivån men sen vinner vi på vår distributionskedja i alla fall och får dom som lokala kunder i stället till en prisnivå som stämmer bra."

D3

"Vi sitter nu och jobbar med planen för nästa år som går ut på att vi ska nyetablera rörelser. Vi ska ha en strävan att vara representerade på alla orter med minst tusen invånare. Vi ska sanera butikssidan. Inriktningen ska vara utveckling på tjänstesidan. Vi ska koncentrera oss på att varje försäljningsställe ska bli det bästa i området det ligger i samband med vår nya profil. Vi ska vidareutbilda 30 procent av försäljningssidan. Kunden i centrum, det är vår överlevnad, ett måste."

D4

Sade inget direkt om detta.

D5

"Vi har en ständig inströmning av nya affärsprojekt. Här och där hittar man något man vill arbeta vidare med. Sen kanske man börjar förhandla och ibland blir det affär. Så summan av den tid det tar är väsentlig. Men det måste till för att en sån här verksamhet skall utvecklas. Att man hittar nya affärsprojekt som passar ihop med de gamla så att man uppnår synergieffekter."

D6

Sade inget direkt om detta.

D7

Sade inget direkt om detta.

D8

Sade inget direkt om detta.

D9

"Det är ju konkurrens mellan olika fackförbund om medlemmar. Vad det därför handlar om är att vara mest seriös och pålitlig och göra mest för medlemmarna."

D10

"Vår uppgift är att leta reda på kunder, argumentera för våra produkter och bistå med produktanpassning om så krävs. Eftersom vi är ett agenturföretag är en annan viktig del etablering och utveckling av leverantörsförhållanden. Om man gör ett dåligt arbete riskerar man att förlora leverantören till någon annan. Om man gör ett riktigt bra arbete så är de ekonomiska motiven för leverantören att själv gå in på marknaden stora. Det betyder att i motsats till produktutveckling så är en av våra viktigaste uppgifter leverantörsutveckling."

D11

"Tjäna pengar kan man inte göra om man inte tillfredsställer konsumentens behov. Våra kunder är alla kvinnor som inte längre kan köpa på barnavdelningen. Vår stora målgrupp är egentligen 40-åringarna. Det är en mycket viktig målgrupp som vi vill värna om. Vi lämnar då ungdomsgruppen, men dom har inte samma positiva inställning till varuhus och är svårare och dyrare för oss att nå."

D12

"Inom det här området är det konkurrens i väldigt stor utsträckning. Det betyder att vi måste följa med i vad konkurrenterna gör och utifrån det forma en strategi som gör att vi kan konkurrera inom området. Vi har en marknadsstrategi och en teknisk utvecklingsstrategi för produktframtagningen. Det är viktigt i min nuvarande position att förstå hur det fungerar på fältet. Det gäller att känna av marknaden. Varje månad är jag ute ett antal gånger på fältet. Jag träffar de lokala cheferna och försäljningspersonalen och lyssnar av via dom hur kunderna reagerar. Jag är också ansvarig för vissa branschsamarbetsorgan för att känna av vad behovet är och vad man efterfrågar."

D13

"Tiden är förbi då en VD kunde låsa in sig på ett snyggt rum. Man måste vara ute på fältet och veta vad verksamheten handlar om. Jag umgås med andra försäkringsbolagschefer och försöker hävda vår nisch, där vi är kraftigt marknadsledande, och som vi nu håller på att utveckla även internationellt."

D14

"Jag letar efter företag i sektorn Y, som ligger nära moderbolagets tidigare engagemang. Vi ska inte gå in i främmande verksamheter utan det gäller att utnyttja den industriefarenhet som finns hos moderbolaget och framför allt den kontaktyta som finns."

D15

"Företaget arbetar med direktmedia inom direktmarknadsföring. Det innebär att vi jobbar med kommunikation mellan säljare och köpare, antingen envägs- eller tvåvägskommunikation. Helst ska man försöka få igång en tvåvägskommunikation eftersom det ligger i bådass intresse att man inte kommunicerar med fel person eller företag. Säljaren är intresserad av att bara nå de mottagare som är intresserade av hans budskap och mottagarna är bara intresserade av att få information som är intressant ur deras synvinkel. För det har vi adressregister som vi ställer till förfogande åt våra kunder.

Rent konkret är vi till en relativt liten del med och utformar själva budskapet, utan vi jobbar mer rent praktiskt med produktionen av trycksakerna. Vi tar hand om lagring av trycksaker, kuverterar och adresserar dem."

D16

"Jag försöker initiera nya projekt, fånga upp nya författare och köpa rättigheter utomlands som är intressanta."

D17

"Som jag uppfattar mitt arbete består det av tre huvudsakliga delar. Den första är att personifiera företaget mot marknaden. Att jag ställer upp och presenterar vår verksamhet i olika sammanhang. Att ge företaget en klar profil hänger också ihop med hur vi skriver avtal och förhåller oss i konkreta uppdragssituationer. Ett problem där är att det hos oss är människorna som ska personifiera tjänsterna och agera på ett visst sätt. Och det är ju inte så lätt att få folk att ändra på sig."

D18

"Vi har idag sagt att den expansionsbegränsade faktorn är personal. För ett år sedan hade vi en plan där vi sa att vi skulle omsätta X mkr. Nu vet vi att vi skulle kunnat omsätta det fyrdubbla. Men eftersom vi inte kan få personal får vi nöja oss med hälften. Hade vi varit mer riskvilliga för ett halvår sedan hade vi klarat en fyrdubbling av omsättningen.

Det som håller mig tillbaks är företagets tradition att man inte är sådär jättevillig att anställa folk huller om buller. Det ska finnas ett rejält behov sedan något år tillbaka innan man tillsätter en ny tjänst. Jag hävdar dock att vi måste gå före, men det är väldigt svårt att få gehör för att vi ska rekrytera idag för kommande behov."

D19

"Innan man tog ställning i styrelsen till att vi skulle bli en egen juridisk enhet gick vi ut med en enkätförfrågan till lokalkontoren som är våra uppdragsgivare med frågor om hur dom såg på vår verksamhet. En del av synpunkterna vi fick har vi tagit vara på för det är ju lokalkontoren som ska styra vad vi ska arbeta med. Vi ska ju vara ett serviceorgan åt dom operativa enheterna."

D20

"Vårt primära marknadsföringsinstrument är vår varukatalog som vi trycker och ger ut en gång om året. Den säljer sig själv. Vi upplever det som ett mycket behagligt sätt att sälja med relativt låga kostnader jämfört med att ha säljare som är aktivt ute och reser runt.

Vi har inte så många jättestora kunder men många halvstora kunder. Kundunderlaget är ganska differentierat. När konjunkturerna går upp på den ena sidan går det ner på den andra, så vi är relativt konjunktur-ökänsliga."

D21

"Vi försäljer produkter som kräver mycket marknadsföringsstöd och där vi även får ha ett stort lager i Sverige för att snabbt kunna leverera. Arbetet syftar till att försälja elektronikprodukter som kommer från det utländska moderbolaget på den svenska marknaden. Vi jobbar mot två marknader. En återförsäljarmarknad där vi går ut till återförsäljarna och talar om hur de ska marknadsföra sina produkter. Samtidigt har vi direktförsäljning inom vissa områden där vi pratar användarargument direkt till slutkunden. Det blir två olika sätt att arbeta där man får ha olika argument för dom olika marknaderna. En stor del går också åt till att förhandla med våra utländska leverantörer om grundläggande avtal samt att göra marknadsplaner."

D22

"Jag har till uppgift att ta hand om en geografiskt avgränsad marknad och driva bank där i X-bankens namn. Sedan jag slutade kursen har jag ägnat mig åt att bestämma hur min enhet ska fungera och operera på marknaden. Tidigare arbetade min enhets bankkontor utan klara mål och behandlades lika oavsett hur deras marknad såg ut. Jag har därför sysslat med att titta på bankkontorens geografiska marknader och vad som är våra möjligheter på respektive marknad. Vi har även infört nya moment i verksamheten som att det nu finns skatteexperter på bankkontoret till våra kunders förfogande. Det är något helt nytt som tidigare bara fanns på huvudkontoret."

D23

4.3.1.2 Organisations- och personalutveckling

För att kunna bearbeta och utveckla marknaden och därigenom öka lönsamheten var merparten av deltagarna involverade i mer eller mindre omfattande organisations- och personalutvecklingsinsatser.

Samtliga deltagare var inriktade på att åstadkomma en positiv och motiverande arbetsmiljö för sin personal. Detta gjorde man på olika sätt. Klara målformuleringar, chefen som förebild, ansvarsdelegering, fortlöpande information till personalen om vad som hände företaget var några sätt som deltagarna begagnade sig av. En ökad ansvarsdelegering samt indelning i affärsområden inom många av företagen gjorde att det ställdes ökade krav på personalens sociala och affärsmässiga kompetens.

"Det är ren företagsledning när det är så mycket människor det handlar om. Det är utvecklings- och uppföljningsdelen som ligger på mitt bord. Externt är jag så marknadsinriktad som jag orkar med vad gäller kund-kontakter och göra upp affärer. En uppgift för mig är att kunna skapa en vision som är lite tidlös och handlar om det här yrkets framtid. Det har bl a resulterat i en visionsbok som gått ut till all personal för att skapa resonemang i en riktning mot gemensamma värderingar. Att se på jobbet är lite grann av att se på sig själv med nya ögon. Att förstå att man inte kan skapa förtroende till en kund om man inte kan göra det till sina egna medarbetare. Sen har vi försökt konkretisera det inom ramen för visionen av mer tidnära mål och riktlinjer. Externa konsulter är jag aningen försiktig med. Att lämna över ett sånt här jobb tror jag är förkastligt. Det handlar ju enbart om hur jag och mina medarbetare är förankrade i det som görs. Och förankrad blir man bara om man jobbar med det själv. Då känner man svårigheterna."

D1

"Jag jobbar i ett starkt decentraliserat företag och därför är det långt gången ansvarsdelegering. Personalen är kanske det som skiljer det ena företaget från det andra. Det är därför min uppgift att se till att det finns rätt personal och backa upp avdelningscheferna. Vi måste se till att vi får nya, fräscha chefer som vill och vågar ta ansvar. Det är ofta ganska tunga arbetsuppgifter att dras med som arbetschef. Det räcker inte att dom bara är genomförare och duktiga tekniker. Dom måste också bredda sitt kunnande till att kunna umgås med människor på ett vettigt sätt. Det är lätt att tekniker och även ekonomer kan bli för analytiska och glömma bort det mänskliga som är oerhört viktigt i kontakten med kunder. Detta försöker jag trycka på i de träffar vi har."

D2

"Gå in på en firma som VD, det är världens största gambling. Att hitta knutpunkterna i företaget och försöka lösa upp dem, det är gambling. Det är tillräckligt svårt att söka hitta rätt i de ekonomiska siffrorna. Det som är bra här är att folk trivs, framför allt här på kontoret, och tycker om firman. Jag tycker om ordning och reda på det sättet att jag vill ha en viss typ av organisation. Säljkåren har fladdrat omkring i Sverige utan ledare och uppföljning frånsett resultatet på en datalista. Detta vill jag styra upp genom en utveckling av distrikten och skapande av en ledningsgrupp bestående av regioncheferna och den administrativa chefen. Bra resultatuppföljningssystem finns redan så jag kan koncentrera mig på säljkåren."

D3

"Vi var förut väldigt centralstyrda och är fortfarande inne i en delegeringsprocess med alla de för- och nackdelar det innebär. Det är ju inte bara positiva saker som händer då. Det är människor som helt plötsligt får ta på sig ansvar som dom känner att dom egentligen inte vill ha. Det är ju många som vill ha stöd i snart sagt varje beslut. Det betyder att jag har det ganska jobbigt på distriktschefsidan i min region. Det betyder att av dom elva kommer tre till fyra att färga ur under nästa år. Jag räknar kallt med det. Dom håller inte måttet som distriktschefer. Sämt här värker ju fram genom alla dom träffar, mer eller mindre formella, som vi har i organisationen. Det innebär också mycket kontakter, stora och tunga sådana, med facket för min del."

D4

"Det är en heterogen division så därför krävs detaljerad målstyrning. Du kan inte bara säga till en person att du ska åstadkomma 40 miljoner kronor, jag struntar i hur du gör det. Jobbar man i ett stort företag är det många byggstenar som leder till en helhet. Varuhuset måste som varuhus stå för någonting på sin marknad. Det gör att du kan inte ha ett antal individer som agerar helt utan regler och planer utan du måste ha en strategi för hela företaget. Det räcker inte att bara ha ett opreciserat lönsamhetsmål. Medarbetarna måste göras medvetna om målet och målet måste göras till allas mål. Det är det här vi ska åstadkomma, det är efter det här måttet man mäts. Detta arbetar vi fram gemensamt. Den här typen av verksamhet måste ha engagemang. Varuhuspersonalen måste ställa upp på den målsättning vi har. Annars kommer det inte att fungera exponerings- eller försäljningsmässigt ute på golvet."

D5

"Merparten av vår verksamhet består av den rörelsedrivande delen. Där är det viktigt att se till att förutsättningarna är de bästa för de företag vi är engagerade i. Det kan ytterst handla om att en ny företagsledning ska rekryteras. Men till vardags handlar det väldigt mycket om att delta i problemlösningar och skaffa fram resurser och kontakter av olika slag så att företaget utvecklar sig så bra som man rimligen kan hoppas. Tyvärr är man inne och klafsar på alla möjliga områden. Jag betraktar mig inte enbart som expert inom något område. Vad jag kanske vet lite mer om är företagsvärdering i samband med börsnotering. Jag har hela mitt arbetsliv arbetat i nära kontakt med börsen. Vad man kan göra är att man kan vara samtalsparten och om man inte kan tillhandahålla lösningar så kan man ställa frågor som kan vara värt att lyssna på. Märker man att man kommer in på verkligt komplexa saker går det mer ut på att förmedla kontakt med någon som man bedömer vara expert på området och kan reda ut det. Som vi är organiserade, med en rad dotterbolag som alla ska fungera bra och där vi fäster stort avseende vid vilka som är företagsledare, så skulle jag vilja vara som en bra tränare för dom. Dom är idrottsmän, det är dom som presterar och dom ska ha all glädje och allt beröm av att det går bra för deras företag."

D6

"Bland annat ska jag ju leda och fördela arbetet som det så fint heter, och så ska jag ju ta hand om dom större kunderna vi har. Då väljer och vrakar jag vad jag tycker är roligt och sen får dom andra göra resten. Förr hette det att man var lat, nu är man modern och delegerar. Jag tar väl hand om dom största kunderna, dom vi bedömer som de viktigaste. Brukar lite halvt skämtsamt säga att eftersom jag är den på kontoret som har den högsta lönen så ska jag bara göra det som ingen annan kan. Det är dessutom min skyldighet att se till att det blir lite. Min strävan är alltså att trycka ner allt så långt det går."

Folk klarar mycket mer än man tror. Jag har infört något som kallas cirkulationsutbildning, dvs att man snurrar personalen på hela kontoret. Det är mycket gnissel, framför allt från avdelningschefernas sida. Men jag tycker det är väsentligt både för den enskilde och banken. Kontoret blir väldigt känsligt för sjukdomar och sånt om man inte har en allsidig utbildning för så många som möjligt."

D7

"Handlingsstrategin som den varit sista halvåret är att försöka tränga in i de olika verksamhetsområdena. Att läsa in en hel del och se till så jag får föredragningar som ger mig ett gedignare kunnande. Det går inte att detaljstyra eller behärska alla discipliner och detaljer utan jag måste mer försöka agera på ytan som chef och se till att skapa den arbetsmiljö och de förutsättningar som ska till för att mina medarbetare ska kunna lösa sina arbetsuppgifter. Jag har inte den nödvändiga grundutbildningen för att kunna gå ner till detaljnivå utan måste mer försöka agera som en generell chef. Detta förutsätter att det finns ett mycket gott förtroende mellan mig och mina närmast underlydande chefer. Det är fortfarande mycket arbete kvar innan den nya organisationen verkligen börjar fungera på det sätt som är avsett. Mycket kraft läggs ned på olika ledningsseminarier där vi försöker slipa av våra samarbetsvägar, höja kompetensen, få fram den positiva andan och motivera medarbetarna."

D8

"Jag ledde 60 forskare. Det var ett rent linjeledningsjobb. Jag hade ambitionen att inte drunkna i det operativa, vilket är det som så lätt händer i sådana jobb, utan i stället hålla ett strategiskt perspektiv hela tiden. Det är den risk som finns i alla ledningsjobb, att man drunknar i den vardagliga verksamheten. Att man tar den grej som ligger överst i lådan och vad som ligger överst har man själv inte bestämt. Man blir händelsernas fånge. Det är inte längre ledaren som bestämmer vad han skall göra utan det är händelserna och folk omkring honom som bestämmer vad han skall göra. Man upphör att vara ledare i egentlig mening. Det är inte cheferna som skall sköta verksamheten utan de skall ägna sig åt att få andra att sköta saker och ting. Lätt att säga men svårt att göra. Med min personlighet är faran att man skuttar in och tar för mycket själv och då tappar ju folk runtomkring sugen och så blir man själv överbelastad. Jag försökte prioritera vad jag skulle syssla med efter kursen och strök bort en massa saker men lyckades ändå inte pga omgivningens tryck.

I jobbet ingick också, som en tung bit, deltagande i företagsledningsgruppen. Den tredje biten, som var anledningen till att jag klev av, var, eftersom vi hade ont om specialister, att jag fick spela en specialistroll. Det betydde att det blev konflikt med linjeledningsjobbet och specialistjobbet och dessutom en orimligt tung arbetsbörda. I valet mellan dessa båda funktioner föredrog jag specialistfunktionen."

D9

"Jag satt i två månader och funderade på vad jag skulle göra för jag blev ju dränkt i information från förbundet. Cirkulär och det ena med det andra. Det här kan inte vara rätt, tänkte jag. Det tar all min tid och ändå så blir ingenting gjort. 90 procent av cirkulären gick direkt i papperskorgen, 90 procent av alla förhandlingar inställde jag därför dom kunde man dra ihop till ett och samma tillfälle eller så kunde dom berörda parterna diskutera det själva. Vad som finns i företag är oerhörda värderingar om hur man gör och inte gör. När man väl identifierat och är överens om vilka värderingar som råder förenklas arbetet betydligt. Detta tog jag fasta på i stället för cirkulären. Första

grundläggande värderingen var personalen som resurs. Alla åtgärder som påverkar företagets personal måste man få ett samlat grepp om. Därför kallade jag min verksamhet "Affärsområde Personal" så ledningen skulle förstå vad det rörde sig om. Framför allt är det ju människorna som påverkar resultatet. Allt annat, som byggnader och kapital, är redskap för människans kreativitet. Läger vi ner lika mycket möda på personalresursen som maskiner kan det nog bli väldigt bra. Det finns intäkts- och utgiftsposter även inom Personal. Jag ville flytta fram personalens positionering i företaget åtminstone jämsides med ekonomin. Vad händer om du sumpar en budget och inte lämnar in den i tid? Då blir du snart omhändertagen av ekonomidirektören. Men om du struntar i din personal, då händer inte ett dugg, inte ett smack. Personalen är min resurs som jag lånar ut. Jag kräver att den som lånar dom ska underhålla dom, att dom ska må bra och helst ska dom trivas också. Vad gäller detta råder misshushållning i många företag. Man rekryterar specialister och gör dem till dåliga chefer och halvdana specialister."

D10

"Det har varit en betydande rekrytering till den här organisationen. För några år sen var vi 4 personer och idag är vi ett 40-tal. Så rekrytering och en uppbyggnad av en organisation för dom olika marknadsnischerna har varit en av uppgifterna för mig, utöver affärsidéutveckling.

Det har varit en verksamhet som varit under uppbyggnad. Det har gällt att försöka hitta en arbetsfördelning som fungerar då det kommit en ny person per månad till oss de senaste åren. Det har naturligtvis inneburit en ständigt förändrad arbetsuppgift för dom som redan funnits i organisationen. Så att hela tiden göra organisationsanpassningar och få alla som finns i organisationen att förstå varför man gör ändringarna har också varit en rätt omfattande uppgift."

D11

"Kapitalrationalisering är en utbildningsfråga eftersom vi inte pratat i de termerna tidigare. Jag har diskuterat med varje inköpare om vad kapitalrationalisering innebär för hans del. Genomförandet var det ingen diskussion om. Däremot har vi haft en del diskussioner om detaljerna, som antalet kreditdagar. Inköparna har själva deltagit aktivt i att sätta upp sina kapitalrationaliseringsmål, så det var inget färdigt konvolut jag pressade på dom. Tvärtom fick jag ett väldigt positivt gensvar omedelbart. Genomsyras vi av en sådan attityd är det näst intill omöjligt att misslyckas."

D12

"Jag har en stab som direkt operativt följer upp våra satsningar då jag själv inte kan följa upp alla utvecklingsprojekt i detalj. Sen diskuterar min stab, produktcheferna och jag det internt för att se var vi är någonstans, om projekten löper i enlighet med dom planer som är uppgjorda och vad vi har för korrigeringssynpunkter. Det kanske är en satsning på tio som är verkligt lyckad, resten sådär och ibland blir det helt misslyckat. Då gäller det att få stopp på det så tidigt som möjligt. För att våga gå in och stoppa något gäller det att ha en överblick så man ser vad som händer. Den överblicken skaffar man sig inte på huvudkontoret utan det gäller att vara ute hos dom som håller på med jobben och höra sig för hur det går."

D13

"Dom flesta av min personal är högskoleutbildade specialister. För mig gäller det då att få ut det bästa av bra folk. Det gäller att veta att man inte kan allt själv, men att dom andra kan och då gäller det att få dom att samarbeta.

Jag tror det handlar väldigt mycket om personligt uppträdande. Personalen måste veta att man tror på det man gör själv. Det är ju inte bara en dans på rosor och då gäller det att personalen åtminstone har någon som dom upplever som stark och som genomför det han en gång bestämt sig för att genomföra. Det är en blandning av starkt personligt ledarskap och att försöka demokratisera verksamheten så mycket som möjligt.

Själv är jag högskoleutbildad officer och jag kan gott säga att jag tagit med mig dom bästa bitarna från det militära ledarskapet. När det är strid är bataljonschefen i täten och leder trupperna. Det är lite av den filosofin jag dragit över på min civila verksamhet här i bolaget."

D14

"Jag har inga anställda mer än en sekreterare. Jag jobbar med konsulter och köper dom tjänster jag behöver samt försöker hitta personer inom moderbolaget och andra företag som vi kan sätta in i styrelserna i dom företag vi köper. Jag går givetvis själv in i styrelserna också. Jag har inte ambitionen att på kort sikt anställa någon. Givetvis drar jag också nytta av dom personella resurser som finns i moderbolaget, typ deras ekonomifunktion för vår controller-verksamhet."

D15

"Nu har mitt företag nått en sådan storlek att det måste in såväl mer kapital som andra kunskaper. När det gäller ekonomin måste det finnas folk som kan göra andra bedömningar än vad jag klarar av. Som entreprenör klarar jag av att dra igång en verksamhet men nu ska jag släppa över ansvar till andra människor för att företaget ska må bra. Jag inser mina begränsningar."

D16

"Den andra delen i mitt jobb är att försöka initiera nya projekt, fånga upp nya förmågor, köpa rättigheter utomlands som är intressanta och se till att vi får ett kreativt klimat där så många idéer som möjligt flödar i företaget. Det är ju förutsättningen för framgång i verksamheten. Jag kan ju inte knäcka alla idéer själv. Vad jag kan göra är att medverka till att skapa ett klimat som lockar fram kreativitet och idéer hos mina medarbetare. Man skulle kunna sammanfatta mitt arbete med att säga att jag springer runt överallt."

D17

"Jag är också en samordnande och sammankopplande person internt gentemot konsulterna för att hitta rätt projekt till rätt person, sätta ihop projektgrupper och förmedla kontakter.

Vi har årliga planeringsgenomgångar där mycket av det strategiska arbetet sker. Där har vi verkligen jobbat i stormötesform med uppdelning av olika grupper. Strategifrågor i konsultföretag är mycket hur vi ska utveckla vår kompetens och förhålla oss på marknaden. Det kan vara både etiska frågor och hur man presenterar vår inriktning och kompetens. Den aspekten på ett konsultföretag är mycket ett kollektivt arbete, även om jag självklart har både ett ansvar och en roll i det samt framför arbetsresultaten i styrelsen.

I det sammanhanget är det viktigt att jag förmedlar den information jag besitter ut i organisationen så den blir tillvaratagen och det händer och sker saker på dom interna möten och i dom interna konstellationer vi skapar för våra satsningar."

D18

"Jag tillbringar idag 20-25 procent av min arbetstid med att rekrytera folk och hinner ändå inte med. Hälften av vår personal idag har varit här mindre än ett år. En del erfarna har vi fått in men arbetsmarknaden är sådan att vi får ta mest nytt folk. I valet mellan att låta min personal jobba som dom vill och göra lite misstag eller styra dom och tala om hur dom ska göra har jag valt det förstnämnda. Vi gör mycket misstag, men bara en gång och inga större hittills."

D19

"Jag uppfattar mig som en lagledare i ett team som ska utföra ett visst uppdrag. Det gäller att få teamet att fungera ihop så bra som möjligt."

D20

"Jag har ägnat en stor del av min tid åt den operativa verksamheten, lite för mycket faktiskt. Man märker ju på sig själv hur mycket tid man bränner iväg på att diskutera detaljer och petitesseer. Man kan spendera timmar på att diskutera ettöringar medan man väldigt ofta fattar mycket snabba beslut när det gäller mångmiljoninvesteringar. Det är inte riktigt rätt. Man borde nog sopa undan ettöringsdiskussionerna ganska snabbt och i stället ägna sig åt de stora frågorna.

Vad som försvårar det hela är personaltillgången. Det är lite svårt att hitta tekniker som är villiga att syssla med marknadsföring. Dom är rätt sällsynta tyvärr. Fortfarande har säljaryrket lite dåligt rykte. Ingenjörerna vill helst syssla med produktion eller konstruktion."

D21

"Jag tillämnar en teknik av att gå runt och snacka med folk och helst lösa problemen på plats. Det är svårare att driva det i en större grupp har jag märkt. Jag hinner inte runt till alla utan det blir dom mest akuta sakerna jag får hålla på med eller de stora affärer där min medverkan kan hjälpa till. Under mig har jag fyra försäljningschefer som givetvis kan driva detta vidare. Det som gör det lite jobbigt är att jag både fungerar som överordnad chef samt försäljningschef på en vakans som jag inte hittat någon till än.

Jag försöker också se till att alla är så välinformerade som möjligt om verksamheten så att alla känner sig delaktiga i vad som händer och sker."

D22

"Jag har bytt ut minst hälften av cheferna och organiserat verksamheten så att beroende av vad varje kontor har för typ av marknad ställs det tydliga mål om vad man ska syssla med och hur vi mäter det.

Fram tills nu har vi dragit upp visioner för hur vi ska jobba på fem års sikt. Min ledningsgrupp och jag har sjösatt och kommit igång med 20 procent av det. Vad vi nu håller på med är att sälja resten av visionerna till personalen. Från att ha kläckt idéerna gäller nu den tunga genomförandefasen där vi måste visa att vi verkligen menar allvar med dom idéer och planer vi kommit fram till."

D23

4.4 De intervjuade deltagarnas utbildningssyften

Vanliga motiv för att gå ledarutbildningen hos de intervjuade deltagarna var:

- Att bredda sitt kunnande och lära sig ekonomi
- Få en uppfräschning av sina kunskaper i företagsekonomi
- Träffa kolleger från andra branscher

Detta kom till uttryck på följande sätt:

"Jag blev nyfiken på vad det här med framtidens chef var och hur dom såg ut. Därför gick jag kursen."

D1

"Det fanns ju byggprogram men jag upplevde det som en fördel att gå den här kursen då man fick en mer allsidig belysning av vår verksamhet genom att man fick träffa även andra grenar av näringslivet."

D2

"Jag gick kursen på eget initiativ. Det var en del i min karriärplanering."

D3

"Varje gång man byter jobb så är det utvecklande men också ganska jobbigt innan man kommit in i det nya. Efter att ha kommit in i våra nya jobb tyckte jag och mina kolleger att vi skulle gå den här kursen, som vi hade hört talas så mycket om. Jag upplevde mig själv då som oerhört ringrostig efter att under drygt 20 år umgåtts med enbart detaljist-folk och leverantörer."

D4

"Jag gick kursen för att få en uppfräschning av mina gamla högskolekunskaper samt för att utveckla mig som chef."

D5

"Jag hade inte gått någon företagsekonomisk utbildning på ett antal år och kände behov av en uppfräschning av mina kunskaper."

D6

"Huvudkontoret tyckte att jag skulle gå kursen."

D7

"Jag gick kursen pga tradition inom verket."

D8

"Jag gick till min VD och sa att jag gärna skulle vilja lära mig lite mera, framför allt om företagsekonomi. Jag satt ansvarig för en budget på 40-50 miljoner om året och då kändes det lite oroande att inte ha någon ekonomisk skolning. Han kom då upp med förslaget på den här kursen som var mycket mer än vad jag primärt var ute efter."

D9

"Jag gick kursen med tanke på min fortsatta karriär när jag inte längre är fackföreningsordförande."

D10

"Eftersom jag är tekniker i botten var kursen för mig ett komplement. Jag tyckte jag behövde en sammanfattning av alla dom olika områden som finns i en företagsledande uppgift. Jag har ju jobbat med dom olika momenten och fått insikter gradvis, men inte så att jag har en god teoretisk bas. Dessutom ville jag fördjupa mig i marknadsföring under kursen."

D11

"Jag ville lära mig något nytt genom att gå kursen och hade höga förväntningar på såväl kursen som mig själv. Det måste bli något!"

D12

"Från företagsledningen har man låtit nivån under koncernledningen gå kursen, kombinerat med byte av jobb inom företaget. Kursen är en bit av flera olika åtgärder för att bygga upp erfarenheter och kunskap. Vi håller på med en kulturförändring. Ledarkursen är ett sätt att få impulser till detta genom att kursen erbjuder möjligheter att jämföra sin egen situation med andra företags situation."

D13

"Att få en uppfattning om vad andra företagsledare kan och vad man behöver kunna kanske var största syftet med kursen för min del. Det är väl egentligen för att stärka sin egen ställning, inte gentemot andra utan gentemot sig själv, som man går kursen."

D14

"Syftena var flerfaldiga. Jag kände mig lite ringrostig och tyckte det skulle kännas trevligt och stimulerande att teoretiskt fräscha upp vad som hänt på olika områden. Sen var jag allmänt nyfiken på vad den här typen av utbildning kunde ge i fråga om kamratskap, nya intressanta kontakter och erfarenhetsutbyte mellan deltagarna."

D15

"Flyttningen till våra nya lokaler ledde till en likviditetskris. Eftersom jag inte är en professionell företagsledare utan självklard tänkte jag att om det nu är på väg att braka åt skogen så har jag ju all expertis på ledarkursen samtidigt som jag lär mig åtskilligt om hur jag ska handskas med företaget."

D16

"En rad olyckliga omständigheter gjorde att jag hamnade på min nuvarande position utan att egentligen veta vad som krävdes. Jag insåg snabbt att det inte var så lätt att vara företagsledare som jag hade trott. Det var inte bara att lägga ihop plus och minus. Tvärtom var det ganska svårt att göra bedömningar om den ekonomiska utvecklingen och tolka vad som hände företaget rätt. Dessutom hade vi inte riktigt rätt bemanning på vår ekonomiavdelning. Så ett av motiven för att gå kursen var att jag ville lära mig ekonomi, och då speciellt att få ekonomiska baskunskaper."

D17

"Jag hade länge letat efter en fördjupningskurs i ekonomi eftersom jag bara har ett par betyg i ekonomi och ville utveckla och förstärka det kunnandet. Jag tänkte att kursen kanske också kunde ge mig en begreppsapparat utifrån vilken jag kunde fundera på min egen verksamhet ur ett företagsledningsperspektiv."

D18

"Eftersom jag är tekniker i botten och skall leda en verksamhet med både marknadsföring, produktion och under ett ekonomiskt ansvar ville jag gå kursen för att få en helhetsbild."

D19

"Syftet var att jag skulle vara väl förberedd inför förändringen av vår verksamhet till ett eget företag. Jag behövde en komplettering av tidigare erfarenheter inför förändringen samt tillfälle att stämna av förändringsplanerna med andra."

D20

"Vår VD tyckte jag skulle gå kursen för att lära mig lite grann om företagsledning och ekonomi då jag bara hade sysslat med teknik och marknadsföring tidigare. Jag gick kursen för att bredda min kunskapsbas."

D21

"Jag ville själv gå kursen för att förkovra mig och på så vis indirekt kunna få ett bättre och intressantare jobb."

D22

"Eftersom jag visste att jag var på väg in i min nuvarande roll där jag sitter med i bankens direktion med ledningsansvar inte bara för min enhet utan för hela banken, ville jag ha en managementutbildning på övergripande nivå för att lära mig företagsledning."

D23

4.5 Sammanfattning

I detta kapitel beskrev jag de olika aktörernas syn på företagsledning och företagsledarutbildning utifrån intervjumaterialet.

De utbildningsansvariga förespråkade ett situationsanpassat ledarideal baserat på endera kunskap eller intuition. Vad gällde utbildningsfilosofi betonade man främst kunskapsförmedling inom olika funktionsområden ur ett generalistperspektiv med möjligheter till erfarenhetsutbyte mellan deltagarna. Viktiga pedagogiska redskap ansåg man utbildningens projektarbete, företagsspel samt lärare vara.

Ledaridealet hos företagsrepresentanterna var en affärsmässigt inriktad chef med förmåga att motivera sin personal. Företagens interna ledarutbildning bedrev man vanligtvis via föreläsningar eller projektarbeten som kompletterades med extern ledarutbildning. De som skickades iväg till den undersökta ledarutbildningen var oftast det högre chefsskiktet samt påläggskalvar inom företagen. Enligt företagsrepresentanterna använde man sig av utbildningen för att ge chefspersonalen en ökad omvärldsorientering i första hand.

De tema som framkom vad gällde de intervjuade deltagarnas arbetsuppgifter var att hålla/öka marknadsandelar och lönsamhet via marknads-, organisations- och personalutveckling. Vad gällde utbildningssyftena hos de intervjuade deltagarna var vanliga sådana att bredda och fräscha upp sitt kunnande, lära sig ekonomi samt träffa kolleger från andra branscher. I nästa kapitel beskriver jag ett utbildningsförlopp utifrån direktobservationsmaterialet.

5. Utbildningsbeskrivningen del II: Den direktobserverade kursen

Detta kapitel skildrar ett utbildningsförlopp i form av den direktobserverade kursen.

	Utbildnings- ansvariga (4 lp)	Företags- representan- ter (8 lp)	Deltagare (23 lp)
Inställning till före- tagsledning och före- tagsledarutbildning	4.1	4.2	4.3-4
Den direktobserverade kursen	5.1-5.5	6.1	5.4-5
Utbildningserfarenheter	4.1	6.1	6.2

Fig. 5.1: Utbildningsbeskrivningens struktur

I avsnitt 2.6.2 beskrev jag den studerade utbildningens och observerade kursens grundkaraktistika. För att ytterligare underlätta läsningen av direktobservationsbeskrivningen, som är strukturerad efter kursledarens, lärarnas och deltagarnas agerande under kursen, följer inledningsvis en närmare redogörelse för kursens uppläggning och innehåll.

5.1 Den direktobserverade kursens uppläggning och innehåll

En normal kursdag såg tids- och aktivitetsmässigt ut på följande sätt:

07.30 - 08.30	Frukost
08.30 - 10.00	Undervisning
10.00 - 10.20	Förmiddagskaffe
10.20 - 12.00	Undervisning
12.00 - 13.30	Lunch
13.30 - 15.00	Undervisning
15.00 - 15.20	Eftermiddagskaffe
15.20 - 17.30	Undervisning
17.30 - 19.00	Middag
19.00 - 21.00	Undervisning
21.00 -	Kvällsmat (vanligtvis fram till 22.30)

Fig. 5.1.1: Tidsschema för en normal kursdag

En normal kursdag var således schemalagd från 07.30 på morgonen till 22.30 för flertalet av kursdeltagarna (en del kom senare till frukost och ägnade kortare eller längre tid åt kvällsmaten).

Av de totalt schemalagda 15 timmarna ägnades 8,8 timmar åt undervisning och 6,2 timmar åt måltider, social samvaro och pauser.

De i undervisningen behandlade kunskapsmomenten samt deras förläggning i tiden var följande:

Vecka 1

Strategisk företagsledning
Informationssystem och ADB
Ekonomisk analys, planering
och styrning
Diverse (kursintroduktion
och välkomstmiddag)

Vecka 2

Ekonomisk analys, planering
och styrning
Företag och samhälle

KURSUPPEHÅLL

Vecka 3

Marknadsföring och marknads-
strategi
Organisation
Företagsspel
Kapitalförvaltning och
materialadministration

Vecka 4

Strategisk företagsledning
Marknadsföring och marknads-
strategi
Internationellt företagande
Tillämpad företagsledning
(projektarbetet)
Diverse (vinprovning)

KURSUPPEHÅLL OCH PROJEKTFÖRETAGSBESÖK

Vecka 5

Tillämpad företagsledning
Chefsroller, chefsarbete och
personalutveckling
Diverse (festmiddag)

Vecka 6

Tillämpad företagsledning
Diverse (gästföreläsningar om
skatter, utrikeshandel, styrelse-
arbete, investmentbolag, avslut-
ningsmiddag samt kurssammanfatt-
ning)

Fig. 5.1.2: Den direktobserverade kursens schemainnehåll

Total schemalagd tid var 388 timmar, varav 234 timmar (60,3%) ägnades åt undervisning och resterande 154 timmar (39,7%) åt måltider, social samvaro och pauser.

Genomsnittlig schemalagd tid per vecka var 64,7 timmar varav 39 timmar ägnades åt undervisning och 25,7 timmar åt måltider, social samvaro och pauser.

Genomsnittlig schemalagd tid per dag var 12,9 timmar varav 7,8 timmar ägnades åt undervisning och 5,1 timmar åt måltider, social samvaro och pauser.

Tidsfördelningen mellan de under kursen behandlade kunskapsmomenten var följande:

<u>Kunskapsmoment</u>	<u>Timmar</u>	<u>Procentuell andel</u>
Strategisk företagsledning	18	7,7
Marknadsföring och marknadsstrategi	23,4	10,0
Internationellt företagande	6,8	2,9
Finansiell analys och strategi	23,4	10,0
Organisation	8,9	3,8
Ekonomisk analys, planering och styrning	19,7	8,4
Företag och samhälle	15,8	6,8
Informationssystem och ADB	8,9	3,8
Kapitalförvaltning och material-administration	8,9	3,8
Chefsroller, chefsarbete och personalutveckling	7,3	3,1
Företagsspel	7,0	3,0
Tillämpad företagsledning (projektarbetet)	63,2	27,0
diverse	<u>22,7</u>	<u>9,7</u>
	234,0	100,0

Fig. 5.1.3: Tidsfördelning mellan den direktobserverade kursens olika kunskapsmoment.

Föreläsningar var den dominerande undervisningsformen och upptog cirka 70 procent av undervisningstiden. 41 gästföreläsare och lärare deltog i kursen. Under föreläsningarna talade föreläsaren i genomsnitt 70 procent av tiden. Deltagaraktiviteten bestod under föreläsningarna främst av frågor till föreläsaren. Diskussion var sällsynt. Mer självständiga aktiviteter, där deltagarna stod för den huvudsakliga aktiviteten, var smågruppsarbeten i anslutning till föreläsningarna, ett företagsspel som omfattade en eftermiddag, kväll och förmiddag samt projektarbetet.

Dagtidsundervisningen bestod främst av ämnesinriktade genomgångar av akademiska föreläsare. Under kvällspassen var vanligtvis praktiker inbjudna som gästföreläsare även om mer ämnesinriktade genomgångar och föreläsningar kunde förekomma även då. Undervisningen bedrevs vanligtvis i föreläsningsform frånsett kursens två sista veckor, då projektarbetet var den dominerande aktiviteten. Vad gällde praktikfallsinslagen skedde även de i föreläsningsform, dvs läraren stod för den huvudsakliga aktiviteten i klassrummet.

Beträffande smågruppsindelningar skedde en ny sådan varje vecka de tre första veckorna, med en speciell gruppindelning för företagsspelet, samt en deltagarpåverkad projektgruppsindelning. Varje deltagare var med i fem olika smågrupper under kursen, samt en för tillfället speciell smågrupp vid undervisningspasset i finansiell analys och strategi.

5.1.1 Projektarbetets formella uppläggning och genomförande

Vad gäller projektarbetets formella uppläggning och genomförande gick det till på följande sätt:

Fem projektföretag valdes ut bland deltagarna i vecka 3 och 4, genom att deltagare som var intresserade av att ställa upp med sina företag som undersökningsobjekt ombads meddela kursledaren detta, som stämde av det med övriga deltagare.

De som tillhandahöll sina företag som undersökningsobjekt kallades resurspersoner och skulle inta en informationsgivande roll i projekten. Deras företag kallades projektföretag. Vecka 4, i samband med projektarbetenas start, presenterade resurspersonerna sina företag, varefter deltagarna lämnade in rangordnade önskemål om projektföretag till kursledaren. Denne satte sedan samman projektgrupperna utifrån deltagarnas önskemål, resurspersonens önskemål samt behovet av en allsidig kompetens (i detta fall inte enbart ingenjörer) i respektive grupp. Därefter började grupperna under torsdagen och fredagen vecka 4 planera sitt företagsbesök, som skulle ske under kursuppehållet mellan vecka 3 och 4 och vecka 5 och 6.

Projektarbetet syftade till att deltagarna skulle få tillämpa sina kurskunskaper ur ett strategiskt perspektiv på ett riktigt företag. För att hjälpa deltagarna med detta fanns en managementkonsult med som projekthandledare åt grupperna. Utöver detta följde även en psykolog gruppernas arbete under den femte veckan då grupperna skulle sammanställa projektrapporterna under tre dagar, avseende de gruppdynamiska processerna som psykologen gav "feed-back" på efter rapportsammanställningens slut i vecka 5. Under vecka 6 lades rapporterna fram med ett traditionellt akademiskt oppositions- och försvarsförfarande, där även resurspersonernas chefer var närvarande för att ge sin syn på projektarbetena.

Totalt omfattade projektarbetena 10 dagar, inklusive företagsbesöken då deltagarna via intervjuer och observationer samt inläsning av skriftliga dokument samlade data till rapporterna, fördelade på följande sätt:

Vecka 4

Torsdag - Förberedelser inför studiebesök

Fredag - " " "

Kursuppehåll och företagsbesök två dagar

Vecka 5

Måndag - Rapportsammanställning
 Tisdag - "
 Onsdag - "
 Torsdag - "Feed-back" från psykologen

Vecka 6

Onsdag - Framläggning projektarbeten
 Torsdag - "

Fig. 5.1.1.1: Schemat för projektarbetet

Under projektarbetena var projektgrupperna vanligtvis verksamma från nio på morgonen till midnatt och ibland längre.

5.1.2 Kunskapsmomentens innehåll

Strategisk företagsledning berördes undervisningsmässigt främst under kursens första två dagar, varefter undervisningspassen mer innebar genomgångar av olika funktionsområden.

Strategiundervisningen byggdes upp utifrån Boston-modellen.

Denna modell klassificerar ett företags produkter som "stars", "wildcats", "cash cows" samt "dogs" efter deras volymtillväxt och konkurrenskraft. Modellen vidareutvecklades genom att kopplas till en produkts och ett företags livscykel.

I samband med ett marknadsföringsavsnitt fick deltagarna viss undervisning om vad en bärande idé i form av en affärsidé innebär för ett företags strategi, vilket härstammar från Norman (1980).

Momenten i marknadsföring och marknadsstrategi behandlade leverantörsrelationer, marknadskommunikation samt strategisk marknadsföring i form av service-management (omorientering från produktion- till marknadstänkande).

Internationellt företagande behandlade bedömning av affärspartners i joint-venture-projekt.

Finansiell analys och strategi behandlade affärsbokföringens grunder samt en räntabilitetsformel för mätning av kapitalavkastning.

Organisationsavsnittet behandlade olika organisationsformer och olika sätt att leda företag.

Ekonomisk analys, planering och styrning behandlade internredovisningens grunder (olika kalkyleringssätt) samt olika internredovisningssystem.

Företag och samhälle gick igenom statskunskapens och nationalekonomins grunder med tillämpningar på aktuella samhällsfrågor.

Informationssystem och ADB behandlade informationsteknologins historia, nuläge och framtidsutsikter.

Kapitalförvaltning och materialadministration (också känt som kapitalrationalisering) gick igenom en metod att öka vinsten i företag genom att minska lagerkostnaderna.

Företagsspelet var ett datoriserat spel bestående av fyra tvättmaskinsföretag med likartade produkter på en oligopolmarknad. Spelet gick ut på att förränta respektive företags kapital så mycket som möjligt under ett antal spelomgångar.

Chefsroller, chefsarbete och personalutveckling var en genomgång av personlig arbetsplanering och motivation samt olika sätt att motivera och utveckla personal.

Ledarskapsundervisningen, som förekom i samband med projektarbetet, var uppbyggd kring en chefstypologi, utifrån Adizes (1979), bestående av producerare, entreprenörer, integrerare samt administratörer, som deltagarna via enkäter i samband med kursens projektarbeten fick pricka in sig i. Adizes menar att ett företag behöver alla chefstyperna, med olika tonvikt beroende av i vilket stadium av sin utveckling ett företag befinner sig. De flesta av deltagarna visade sig vara producerare och entreprenörer. Integrerare och administratörer var i klar minoritet.

Efter denna inledande beskrivning av den observerade kursens uppläggning och innehåll följer min redogörelse av kursledarens, lärarnas och deltagarnas agerande i undervisningssituationerna under kursen.

5.2 Kursledarens agerande

Frånsett att fungera som kursvärd (ordna fester, hålla tal, hjälpa till med praktiska detaljer) och knyta samman de olika momenten genom att regelbundet tala om vad man gjort och skulle göra samt på- och avannonsera gästföreläsare hade kursledaren även en normsättande funktion om hur kursen bedrevs och varför. I det följande skildras därför främst kursledarens agerande under de två första dagarna.

Första dagen tryckte kursledaren på att det var deltagarna och deras erfarenheter som utgjorde kursen och man ville ha så mycket diskussion som möjligt i klassrummet och erfarenhetsutbyte.

Därefter gick kursledaren igenom kursuppläggningsen. Efter ett inledande strategipass, skulle tre veckors genomgång av de olika funktionsområdena följa som ett mer traditionellt utbildningspass. Därefter skulle man återvända till strategidelen via tre dagar med strategi, varefter projekt-

arbetet satte igång, som skulle integrera allt man lärt sig under kursen. Vid rapportsammanställningen den femte veckan skulle en psykolog följa grupprocesserna, då tidsbristen brukade ge upphov till en naturlig experimentsituation för studium av hur man fungerade i grupp.

I stort sett var schemat fastlagt, även om det fanns möjligheter till förändringar om motiven var tillräckligt övertygande, enligt kursledaren.

De första två dagarna gjordes en strategisk förövning genom att deltagarna sattes i smågrupper för att diskutera en del av sina företag ur strategiskt perspektiv. Inför den andra dagens avslutande hopsummering klagade den smågrupp jag observerade på att de haft för ont om tid för att komma fram till en genomtänkt helhetsstrategi för det valda företaget.

Efter att grupperna redovisat sina diskussionsresultat in plenum sade kursledaren som avslutning:

"Ja det är för kort tid för att kunna behandla dessa frågor. Man klarar det inte på 40 minuter. Det var planlagt så. Vi ville bara få fram en överblick och körschemat med detta moment. Ni märkte att det blev för allmänt. Man måste ha mera verktyg. Och nu ska vi skaffa oss alla verktyg, gå igenom alla tekniker och läsa in allt som finns. När vi lärt oss allt kan vi konkretisera våra allmänna planer i projektrapporterna, där allt ska vara löst i minsta detalj."

Därefter vidtog drygt 3 veckors funktionsinriktade studier i vilka kursledaren utöver att knyta samman de olika avsnitten, propagera för det kommande projektarbetet, på- och avannonsera gästföreläsarna även fungerade som lärare inom några olika funktionsområden samt avslutningsvis hjälpte projekthandledaren vid projektframläggningarna i samband med projektarbetet.

5.2 Lärarnas agerande

De lärare/gästföreläsare som kom till kursen hade en lektionsplan, innehållande ett budskap bestående av ett antal begrepp och termer, som skulle förmedlas till auditoriet. Att en lektionsplan förelåg manifesterade sig främst via de buntar av OH (Over-Head) flertalet av föreläsarna hade med sig in i klassrummet, vilket också ledde till att OH-apparaten blev det vanligaste pedagogiska hjälpmedlet. Så kunde föreläsarna bli mer eller mindre störda då OH-apparaten inte fungerade, vilket bl a kom till uttryck på följande sätt:

"Vi kan skicka folk till månen men inte få en OH-projektor att fungera!"

"Nu måste apparaten komma igång, annars kollapsar hela min uppläggning (skämtsamt). Jag måste få visa min favoritbild."

"Så strömmen har gått, men det ska vi inte låta oss hindras av. Jag sätter kunskapens ljus på projektorn i stället (sätter stearinljus på den döda OH-projektorn)."

OH-mängden var också ett synbart tecken på begreppsmängden, dvs ju fler OH, ju fler begrepp som skulle förmedlas.

För att genomföra sin lektionsplan och förmedla sitt budskap räckte det dock inte med OH-projektorn. Det gällde också för läraren att få kontakt med auditoriet, dvs att bygga upp en relation med deltagarna så att dessa blev mottagliga för budskapet och hjälpte läraren att förmedla det genom att lyssna, ställa och besvara frågor samt, ibland, komma med kompletterande synpunkter på budskapet.

Så lyckades en föreläsare, förmodligen oavsiktligt, genom att fumla med OH-projektorn på ett hjälplöst sätt så att deltagarna fick rycka in med igångsättningsinstruktioner, få kontakt med auditoriet genom att dessa regelbundet fick hjälpa föreläsaren att få igång apparaten.

I det följande skildras hur lärarnas lektionsplaner var uppbyggda samt hur lärarna genomförde dem, utifrån en kategorisering av kursens lärare i fem olika lärarstilar. Kategoriseringen är gjord efter hur stor begreppsmängd lärarna hade i sin lektionsplan, hur mycket lärarna interagerade med deltagarna i genomförandet av den samt använd pedagogik.

Nedanstående figurer illustrerar hur de olika lärarstilarna förhåller sig till varandra samt respektive lärarstils tidsmässiga omfattning av den schemalagda undervisningstiden. Då använd pedagogik är svår att framställa i kvantitativa termer är diagrammet konstruerat enbart efter begreppsmängd och interaktion.

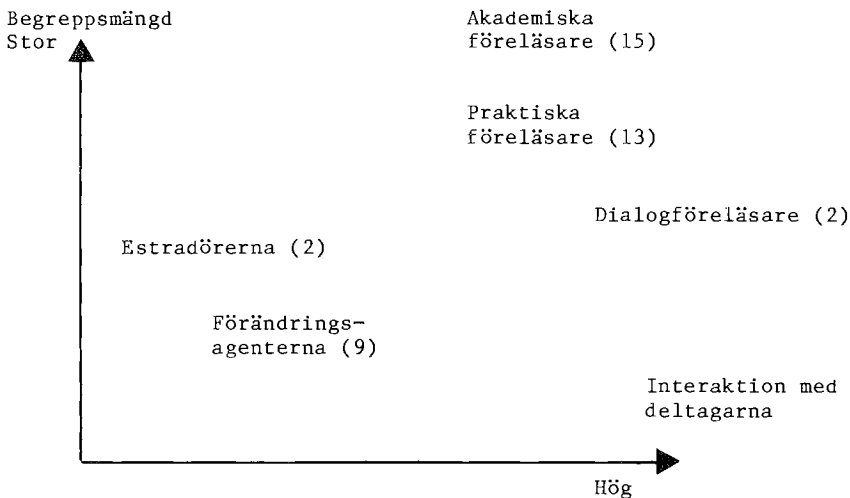


Fig. 5.3.1: Kategorisering av olika lärarstilar under kursen efter begreppsmängd och interaktion med deltagarna. Siffrorna inom parentes anger antalet lärare inom varje lärarstil och summerar till 41, som utgjorde kursens totala lärarantal.

	<u>Timmar</u>	<u>Procentuell andel</u>
Estradörerna	13,5	5,7
Förändringsagenterna	30,2	12,8
Akademiska föreläsare	162,8	69,9
Praktiska föreläsare	19,7	8,4
Dialogföreläsare	<u>7,8</u>	<u>3,2</u>
	243,0	100,0

Fig. 5.3.2: De olika lärarstilarnas tidsmässiga omfattning av schemalagd undervisningstid, inklusive handledning av grupparbeten under schemalagd undervisningstid.

5.3.1 Estradörerna (2 st)

Dessa föreläsare fick de högsta "ratings" av deltagarna. Utmärkande för denna lärarkategori var att läraren stod för den huvudsakliga aktiviteten.

Begreppsmängden var oftast begränsad till 10-20 begrepp uppknutna till några få grundbegrepp, som kommunicerades främst i form av anekdoter och roliga historier varvade med allvarsord och uppsummeringar. Några grupparbeten för att tillämpa begreppen förekom inte hos denna lärarkategori.

Den, i mina ögon, skickligaste föreläsaren i denna kategori, och också den som fick högst "ratings" av deltagarna, hade i grunden två begrepp han förmedlade under 8 timmar: ett offensivt respektive defensivt förhållningssätt inom området personlig utveckling och ledarskap.

Denna föreläsare hade satt anekdotberättandet i system och gick igenom en modell han ritade upp på tavlan, genom att för varje begrepp servera 5-10 anekdoter för att illustrera begreppet, där alla anekdoterna spann på samma tema. Detta förstärktes ytterligare av att föreläsaren även imiterade olika dialekter och kända personers röster, rollspelade med sig själv, använde kroppsspråk och även olika röstlägen för att föra fram sitt budskap.

5.3.2 Förändringsagenterna (9 st)

Till skillnad från estradörerna förekom här inte speciellt mycket anekdoter utan mer exempel från näringslivet om hur framgångsrikt denna lärarkategori budskap varit.

Denna lärarkategori budskapsmängd bestod av ett mycket bestämt och begränsat budskap, i form av en grundformel, som skulle förmedlas, dvs ett begrepp. Detta gjordes på följande sätt, i det mest framträdande fallet: Först kom budskapets upphovsman och presenterade det i föreläsningsform. Upphovsmannen var en känd person och en omtalad auktoritet inom området. Därefter uppenbarade sig en person från ett företag som vittnade om hur bra budskapet fungerat och hur mycket pengar man tjänat på det. Slutligen kom medarbetare till upphovsmannen och berättade mer i detalj om hur budskapet gestaltade sig i praktiken. Deltagarna fick då löpande ställa kritiska frågor, som användes till att ytterligare förstärka budskapet.

Man kan likna budskapsförmedlingen vid ett väckelsemöte där auditoriet via sitt tvivlande så småningom ser ljuset.

I detta fall var föreläsarna måna om att deltagarna tog åt sig budskapet. I det andra, mindre framträdande fallet där det också gällde en formel, var föreläsarna måna om att deltagarna begrep budskapet men lämnade åt deltagarna att ta beslutet om de ville begagna sig av formeln eller inte. Inom denna lärarkategori var deltagaraktiviteten låg och bestod mest av frågor kring budskapet, även om det inte rörde sig om ren envägskommunikation. Till skillnad från estradörerna låg här tonvikten på budskapet i stället för mediet.

5.3.3 De akademiska föreläsarna (15 st)

Denna kategori, tillsammans med praktikerna från näringslivet, var den vanligaste lärarkategorin. Här var anekdotfrekvensen liten men begreppsmängden desto större. Så gick en föreläsare igenom dataspråkens grunder och utveckling, hårdvarans grunder och utveckling, marknadsutvecklingen, video- och text-TV, försäljning och inköp via datorer, samt databranschens framtid och kontorsautomatisering m m under ett 7 timmar långt föreläsningsspass. En annan föreläsare gick igenom mikro- och makroekonomins grunder på två pass om 45 minuter vardera, samt kostnads-intäktsanalysens grunder på 1 timme. Begreppsmängden var betydande och antalet OH-bilder som skulle gås igenom stort. Vid dessa föreläsningar var deltagarna aktivare, och uppmuntrades ofta av föreläsaren att bryta in i föreläsningen med frågor. Detta ställde dock till ett nytt problem för föreläsaren. Samtidigt som föreläsaren fick stickfrågor gällde det att hålla den röda tråden, vilket, om den planerade begreppsmängden var stor, kunde ställa till problem på följande sätt:

"Definition? Det är en lång historia. Då kanske jag drar över fem minuter för jag är så rigid, men då berättar jag samtidigt en intressant historia."

"Via den frågan har vi kommit 15 timmar fram i föreläsningen, men nu måste jag få säga det här, annars blir jag förtvivlad."

Läraren blev här störd i sin kunskapsförmedling av frågorna, och rädd att han inte skulle hinna förmedla allt han tänkt sig, om han uppehöll sig alltför länge vid frågorna, som han i och för sig inte hade några problem att besvara.

Andra lärare hade den motsatta reaktionen på stickfrågor, lämnade gärna sin plan, och uppehöll sig länge vid stickfrågorna i form av miniföreläsningar, vilket deltagarna kunde uttrycka irritation över, då den röda tråden försvann. Deltagarna kunde också bli irriterade av om läraren inte

klarade stickfrågorna, speciellt vad gällde yngre akademiker som inte hade någon nämnvärd erfarenhet från näringslivet och därför svårt att illustrera sina begrepp med praktiska exempel från näringslivet.

Det gällde således för läraren att gå en balansgång mellan den röda tråden och stickfrågorna, där stickfrågorna var avgörande för om läraren skulle få någon kontakt med auditoriet eller ej, och därmed gehör för sitt budskap. Vad gällde begreppsmängden, kombinerat med de långa föreläsningsspassen från kl 8.30 på morgonen till kl 21 på kvällen, kunde den bli såpass stor, att deltagarna inte orkade ta in allt, vilket en del lärare observerade på följande sätt, dock vanligtvis utan att göra någonting åt det:

"Jag är medveten om att informationsgränsen är överskriden för längesen här och det är sämsta sändningstid. Men man lever inte alltid som man lär och det får vara förlåtet. Det är bara det här kvar nu, som jag ska gå igenom."

Om mottagarkapaciteten var begränsad, så var det vanligtvis inga problem med sändarkapaciteten, dvs föreläsaren satte igång en sändning (föreläsning) som han klarade av, utom i ett fall, som ytterligare illustrerar de begreppsmängder det rörde sig om.

Denne föreläsare, som var en ung civilekonom, utlovade att på 1,5 timmar gå igenom organisationsteorins historia, nuläge och framtid, vilket spårade ur på ett tidigt stadium i en längre diskussion om skillnad mellan linje och stab, vilket föreläsaren fick be om hjälp från kursledare att reda ut. Denna "miss" lämnade dock ett såpass bestående intryck på deltagarna (denna lärare fick lägst "ratings" av alla föreläsare) att man mindes denna person bättre än de flesta av de akademiska gästföreläsarna.

Inom denna lärarkategori var det vanligt med kortare grupparbeten i avslutning till föreläsningarna, ofta i form av små praktikfall, som skulle illustrera de förmedlade begreppen. Någon diskussion mellan lärare och deltagare uppstod vanligtvis inte här.

5.3.4 De praktiska föreläsarna (13 st)

De praktiska föreläsarna var gäster från näringslivet som vanligtvis kom om kvällarna och föreläste på ungefär samma sätt som de akademiska föreläsarna, fast med enklare begrepp och med tonvikten på praktiska exempel från sina egna företag.

Det vanliga sättet här var att först gå igenom ett antal OH-bilder från det egna företaget, för att därefter lämna ordet fritt för frågor och synpunkter. Diskussion kunde ofta uppstå här mellan föreläsare och deltagare och vanligtvis hade dessa föreläsare inga problem med frågor och synpunkter från auditoriet utan välkomnade dessa.

Det förekom dock några incidenter, i stil med den nedanstående, som kan vara intressant att närmare belysa, då den illustrerar problematiken med att hålla lektionsplanen.

En gästföreläsare, som även gjorde sin lärardebut, skulle under ett 4-timmarspass berätta om styrelsearbete och öppnade med att säga följande:

"Jag ska först gå igenom lite teori och lagtext på området, men välkomnar frågor och ni får gärna bryta in så vi får lite diskussion. Sen tänkte jag att ni i smågrupper skulle jobba med ett praktikfall som vi diskuterar i plenum. Eftersom det är ett praktikfall så finns det inget facit eller färdiga svar utan vi ska diskutera öppet."

Därefter gick föreläsaren i rask takt igenom 31 OH-bilder, hade svårt att ta frågor och svarade kort och tillrättavisande. Vad gällde praktikfallsdiskussionen visade det sig att det fanns riktiga svar, då föreläsaren i diskussionen löpande blandade in verkligheten som facit och talade om hur det var:

"Intressant synpunkt. Men i det här fallet, jag sitter nämligen i den styrelsen, hade VD redan den kompetensen. Det här var däremot rätt."

5.3.5 Dialogföreläsarna (2 st)

Denna kategori var den minst förekommande och skilde sig från de övriga genom att dessa lärare i och för sig hade ett budskap och sin syn på saker och ting, men var primärt intresserade av att få fram vad deltagarna ansåg om det som behandlades, och utifrån detta ställa sin egen syn mot deltagarnas åsikter för att på så sätt få igång en diskussion. Dessa föreläsare började därför med att fråga ut auditoriet om ämnet, skriva upp synpunkter på tavlan, och sedan diskutera detta med församlingen samt försökte även få församlingen att diskutera med varandra, dvs interaktion mellan deltagare i stället för mellan deltagare och föreläsare som var det vanliga. Dessa föreläsares begreppsmängd var begränsad, ofta bara bestående av 2-3 grundbegrepp, och i dessa fall var deltagarna lika aktiva som föreläsaren, ibland mer.

Deltagarna kunde vara skeptiska mot denna typ av föreläsare, då de inte var praktiker och dessutom inte talade om "hur det var", utan lämnade detta åt deltagarna själva.

5.4 Deltagarnas agerande

I det följande skildras deltagarnas agerande under kursen utifrån de fyra olika grupptyper som existerade under kursen.

Storgruppen syftar på de aktiviteter som skedde med alla deltagarna samlade i föreläsningssalen, typ föreläsningar och redovisningar av grupparbeten.

Studiegrupperna syftar på de smågruppsindelningar som gjordes i samband med föreläsningarna där deltagarna i smågrupper bestående av 5 - 10 personer fick göra övningsuppgifter i anslutning till föreläsningarna, typ datorsimuleringar, som sedan redovisades i storgruppen. Jag observerade fyra sådana grupper.

Spelgruppen syftar på den gruppindelning som gjordes i samband med ett datoriserat företagsspel, då deltagarna delades in i fyra spelgrupper, varav jag observerade en.

Projektgruppen syftar på den gruppindelning som gjordes i samband med kursens projektarbete, där jag följde en av totalt fem projektgruppers arbete.

Nedanstående figur visar de olika grupptypernas tidsmässiga omfattning av den schemalagda undervisningstiden:

	<u>Timmar</u>	<u>Procentuell andel</u>
Storgrupp	180,7	77,3
Studiegrupp	11,3	4,8
Spelgrupp	6,7	2,8
Projektgrupp	35,3	15,1
(Total smågruppsaktivitet)	<u>(53,3)</u>	<u>(22,7)</u>
	234,0	100,0

Fig. 5.4: De olika grupptypernas tidsmässiga omfattning av schemalagd undervisningstid (exklusive projektgruppernas företagsbesök som ej är medtaget i schemalagd undervisningstid).

Beskrivningen inleds med en skildring av storgruppens agerande.

5.4.1 Storgruppens agerande

Allmänt sympatiserade deltagarna med kursens höga (fullbokade dagar) och täta (många begrepp) tempo med kunskapsförmedling främst i föreläsningssform, där deltagarnas huvudsakliga aktivitet bestod i att ta in så mycket som möjligt av det serverade kunskapsstoffet. Projektarbetet under kursens två sista veckor innebar en förändring genom att deltagarna då själva stod för den huvudsakliga aktiviteten, vilket fick dem att efterlysa mer tillvaratagande av deltagarnas erfarenheter, dock främst i form av mer föreläsare från näringslivet och färre akademiska föreläsare.

Deltagarna bemötte vanligtvis gästföreläsarna med en tystnad under första halvtimmen, varefter frågor började komma löpande och ibland även synpunkter på vad föreläsaren sade. Ett femtontal deltagare dominerade detta frågeställande, där det i stort var samma deltagare som ställde frågor och gav synpunkter under hela kursen. Den informella rollfördelningen mellan deltagarna, dvs vem man skulle lyssna och inte lyssna på i storgruppen, skedde främst i smågrupperna, såvitt jag kunde bedöma, där deltagarna kom närmare varandra.

Grovt kan man säga att de fyra första veckornas smågruppsarbete dominerades av försök från deltagarnas sida att hitta en fungerande rollfördelning i smågrupperna (se avsnitt 5.4.2 och 5.4.3).

De som fick gehör för sina åsikter i smågrupperna tycktes också få gehör för sina åsikter i storgruppen, och omvänt. Även agerandet vid de festmiddagar som förekom under kursen kunde ge deltagarna en mer framträdande position i storgruppen, om de exempelvis hållit ett tal vid festmiddagen eller ställt sig upp och berättat en rolig historia. Ledaren för spelgruppen i avsnitt 5.4.3 är ett exempel på det. Från att ha varit ganska anonym i storgruppen de första veckorna fick han en betydligt starkare profil genom att vinna en vitstävling på en festmiddag samt genom sitt agerande i spelgruppen. Ett annat exempel på detta var en marknadsförare som i början av kursen hade svårt att få gehör för sina marknadsföringssynpunkter i den ingenjörssdominerade storgruppen, där främst produktionstekniska synpunkter släpptes fram initialt. En del av föreläsarna försökte lyfta fram dennes synpunkter i början av kursen, dock utan något större gehör hos de övriga deltagarna. I företagsspelet blev denne deltagare en av huvudaktörerna i den spelgrupp som vann. Via projektarbetet, där denne deltagare ställde upp som resurspersonen med sitt företag, blev han en av kursens huvudaktörer. Det hela slutade med att denne deltagares projektarbete blev valt till kursens bästa projektarbete. Det kan också nämnas att de som deltog i marknadsförarens projekt främst var ingenjörer.

Deltagare kunde också tappa status (prestigegradering) i smågrupperna. Så skedde en rollförskjutning (förskjutning av förväntade beteendemönster tillskrivna någon med en given position i en social gruppering) vad gällde vem som ställde kniviga kuggfrågor till läraren, typ skillnaden mellan linje (operativ funktion) och stab (stödfunktion) i 5.3.3, från två personer till två andra personer, troligen pga agerande i smågrupperna.

Under kursens två första veckor hade deltagarna svårt att släppa fram varandra. Det klagades ibland på störande frågor då någon deltagare ställde många frågor till föreläsaren. Likaså visade deltagarna en ovilja mot att utbyta erfarenheter med varandra i storgruppen och diskuterade sällan med varandra utan den huvudsakliga interaktionen var deltagare-föreläsare. När man stöttade varandra, och byggde på varandras synpunkter var vanligtvis då gruppen gick till attack mot någon föreläsare, eller, som inträffade i samband med projektarbetet, mot några deltagare. Av de cirka 40 gästföreläsarna var det 3-4 stycken som väckte det sistnämnda beteendet, i övrigt var det mestadels vänligt frågeställande och frågebesvarande. Det som gjorde störst intryck på deltagarna under de två första veckorna var genomgången av en räntabilitetsformel, gjord av den tidigare nämnda lärarkategorin förändringsagenterna.

Under kursveckorna 3 och 4 var kursledaren periodvis borta och deltagarna uttryckte sin saknad efter honom och hans "morgonböner" där kursledaren gått igenom nationalekonomins grunder via dagsaktuella ekonomiska händelser.

Under kursvecka 3 fick rak envägs-kommunikation karaktären av ett honnörsord. Grupparbetena i anslutning till föreläsningarna började betraktas som ett svepskäl för föreläsaren att få ta igen sig. Formsvackor eller svaga föreläsare ansåg man sig inte kunna tolerera utan krävde mer eller mindre stjärnföreläsare. Diskussion mellan deltagarna i klassrummet betraktades som störande, i stället föredrog man att föreläsaren gav en snabb och så omfattande överblick av området som möjligt med huvudfrågorna klart markerade. Även stickfrågor betraktade man som störande och ansåg att, om sådana kom i alltför stor utsträckning, gällde det för föreläsaren att hålla fast vid den röda tråden. Intresset för att vara aktiva i klassrummet minskade, redovisningarna av grupparbetena gjordes oengagerat och de föreläsare som fick bäst respons under denna period var estradörerna. De strategiska praktikfall som kursledaren gick igenom i början av vecka 4 slutade med att kursledaren själv fick lösa dem i storgruppen, som dessutom blev upprörd av ett av fallen som handlade om en statlig myndighets verksamhet, vilket bl a kom till uttryck på följande sätt:

"Jag vill inte höra talas om sånt här. Jag gråter mig till sömns då jag får höra sånt här. Det är ju upprörande."

Det förekom också klagomål på det passiva sittandet i föreläsnings- och matsalen från morgon till kväll. Ett ökat intresse uppstod för de gymnastikaktiviteter som anordnades varje vecka. Vad gällde det sociala livet kring kursen blev det för de flesta deltagarna centrerat kring måltiderna samt biljardbordet.

Det som väckte störst intresse hos deltagarna dessa veckor var företagsspelet samt projektarbetets start, vilket yttrade sig i en betydligt högre aktivitetsgrad hos deltagarna jämfört med deras aktivitet under föreläsningarna.

Vecka 5 och 6 dominerades av projektarbetet (se 5.4.5 för en närmare beskrivning av detta) med arbete i projektgrupperna. Under de föreläsningar som förekom var deltagarna tämligen ointresserade, såvida det inte var en stjärnföreläsare eller rörde deras projektarbeten. Deltagarna klagade även på att de kände sig utmattade av den insats de gjort i projektarbetena. En försämrad disciplin kunde iakttas i storgruppen. Närvaron blev sporadisk, deltagarna gick ofta in och ut ur klassrummen under pågående föreläsningar för att ringa telefonsamtal, vilket man under de första fyra veckorna

främst gjort under rasterna. Det som ådrog sig det absoluta huvudintresset under dessa veckor var projektarbetet. Vad gällde själva framläggningen, som skedde under två dagar i vecka 6 på traditionellt akademiskt vis med opposition och försvar, förtjänar denna att belysas närmare då den visar hur grupperna fungerade sinsemellan.

Den normala grupputvecklingen var att projektdeltagarna i respektive projektgrupp kände stark samhörighet med varandra, var mycket belåtna med sin projektrapport och tyckte det nog var den bästa rapporten och den egna gruppen den bästa gruppen oavsett vad omgivningen i form av opponenter och företagsrepresentanter samt handledare och kursledning ansåg. Den utveckling av en projektgrupp som skildras i 5.4.5 var således den normala.

En grupp fick dock stämpeln på sig som den "onda"¹⁾ gruppen under det att de andra grupperna alla var "goda"¹⁾, vilket tog sig uttryck på följande sätt:

Projektuppgiften för det som blev den "onda" gruppen var att arbeta fram beslutsunderlag för en bolagisering av en intendenturavdelning inom ett medlemsägt företag. Deltagarna hade redan i vecka 4, i samband med praktikfallet om en offentlig myndighet, visat stark ovilja mot andra företagsformer än privata inom den konkurrensutsatta sektorn, varför den "onda" gruppen dels fick svårt att hitta medlemmar och dels blev den minsta gruppen. Detta ledde till att då ordförandena i respektive projektgrupp under projektarbetets andra dag skulle presentera vad grupperna tänkt sig att göra, gick den "onda" gruppens ordförande i försvarsställning genom att vägra att bli avbruten med frågor tills han fått gå igenom hur viktigt hans grupps uppdrag var så att storgruppen verkligen begreppet. Detta föranledde handledaren att påpeka att det ännu inte var projektframläggning.

Under vecka 5, då grupperna skulle sammanställa sina rapporter efter företagsbesöken, var såväl handledare som psykolog bekymrade över den "onda"

1) "Ond" och "god" använder jag här i klinisk bemärkelse utifrån avsnitt 3.3.1. I detta fall innebär orden att människor uppfattas som enbart goda eller onda, dvs att det i detta fall enbart fanns goda eller onda grupper och inga grupper som var både onda och goda. Detta beteende är ett exempel på försvarsmekanismen projektion. I detta fall tog sig projektionerna uttryck i att de "goda" grupperna förlade sina onda egenskaper hos en grupp som fick agera som syndabocksgrupp i bemärkelsen bära de "goda" gruppernas icke önskvärda egenskaper. Genom detta förfarande utplånade de "goda" grupperna sina onda egenskaper och blev därigenom alltigenom goda samtidigt som syndabocksgruppen blev alltigenom ond. Det mest extrema uttrycket för denna typ av projicering är att de "goda" grupperna symboliskt (via ord) mördar den "onda" gruppen, och därigenom upplever det som om de utplånar allt ont i världen.

gruppens ovilja att gå utanför de staket resurspersonen stakat ut. Övriga grupper betraktade den "onda" gruppen som hopplös och förvånades över en del av den gruppens deltagares försvarsinriktade beteende, då dessa ju "egentligen var trevliga och förnuftiga människor".

Under torsdagen i vecka 5, då psykologen gav grupperna "feed-back" på deras gruppdynamik, ansåg hon att den "onda" gruppens resursperson varit regelmedveten och för mycket faktaorienterad. Vad gällde gruppens ordförande karakteriserade hon denne som en auktoritär härförare.

Vad gällde den projektgrupp jag följde (se avsnitt 5.4.5) hyste psykologen förståelse för hur ansträngande det varit för resurspersonen och liknade denne vid en avbarrad julgran. Ordföranden i denna grupp ansåg psykologen mest haft struktureringsansvaret i de fria diskussionerna och inte utövat så mycket ledning.

Efter smågruppsarbete skulle så projektgrupperna redogöra för sin grupputveckling. Den "onda" gruppen gjorde då detta på följande sätt, via en av sina deltagare:

"Du ville ha "feed-back" från oss, och det ska du få. Vår ordförande är inte auktoritär. Däremot är han mål- och resultatinkriktad, och han lyssnar visst på oss! Vad gäller resurspersonen och hans staket så ville han styra resultatet och få verifikation på att han har rätt som stöd mot belackare inom sin organisation. Vad gäller kreativitet, som du sa vi inte hade, så har vi det visst, men projektet har sina begränsningar. Även om vi är entreprenörer måste vi hålla oss inom uppgiften. Handledaren sänkte vår motivation med sina ständiga visionskrav. Men vi visste att staketen var givna, vi var realister som ville åstadkomma ett användbart resultat i stället för visioner som aldrig skulle komma till användning, så det slutade ändå med en positiv känsla i gruppen och dessutom blev vi klara i tid till skillnad från en del andra grupper!"

Vid projektframläggningen öppnade gruppens ordförande på följande sätt:

"Det har funnits en massa tasslande i korridorerna om att vi varit inskränkta och att vi borde varit mer flexibla och expansiva och visionära i vårt arbete. Men det har vi inte lyssnat på utan snävt följt de förutsättningar vår resursperson gav oss."

Vid denna framläggning tog auditoriet snabbt aktiv del i oppositionen och beskyllde gruppen för att ha följt resurspersonens anvisningar alltför mycket och varit alltför inåtriktade och kontrollinriktade i sitt lösningsförslag. Detta skedde i allt hätskare ordalag där gruppens företag förutspåddes en tidig död samt ansågs inte förtjäna att existera utan borde försvinna. Projekthandledaren försökte moderera detta genom att påpeka att det aktuella företaget hade mycket goda kapitaltillgångar och uppvisade god lönsamhet, men det tycktes uppröra deltagarna ytterligare och förstärka tendenserna att dödförklara företaget som en utdöende form för företagande utan något existensberättigande.

Kursledaren försökte moderera debatten genom att påpeka att det var en för deltagarna ovanlig men i näringslivet vanligt förekommande företagsmiljö, med starka interna lojalitetskrav samt menade att projektrapporten bra speglade byråkratin i organisationen och att rapporten var förvånansvärt byråkratiskt stringent. Debatten lugnade därefter något ner sig men skulle återkomma i samband med kursutvärderingen (se avsnitt 5.5).

5.4.2 Studiegruppernas agerande

Studiegrupperna, i anslutning till föreläsningarna, bestod vanligtvis av 7 personer och sammanträdde 30 till 60 minuter varje gång med 4-5 sammanträden per grupp.

Studiegruppen vecka 1 hade till uppgift att vid de två första sammanträdena diskutera ett av gruppmedlemmarnas företags framtidsstrategi och vid de tre sista sammanträdena lösa ekonomiska räkneuppgifter med hjälp av en mikrodator.

En person (A) tog ledningen vid första sammanträdet genom att ställa frågor till de övriga gruppmedlemmarna och leda samt strukturera den diskussion som utspann sig. Vid andra sammanträdet började gruppmedlemmarna klaga över tidsbristen och tyckte att de inte hann arbeta igenom sina strategiska lösningsförslag. Alla gruppmedlemmar deltog i de två första sammanträdenas diskussion.

De tre följande sammanträdena fortsatte person A att leda gruppen och stå för såväl uppgiftsorienterade som stödjande funktioner, dvs person A satt vid datorn, knappade in data, fick ut resultatlistor och talade samtidigt om vad han gjorde och vad resultaten innebar. Han fick viss hjälp med datorhanteringen av en gruppmedlem och en annan medlem skrev upp A:s resultatanalyser på tavlan. Dock föll två gruppmedlemmar ur diskussionen och klagade över att de inte hängde med. Allteftersom uppgifternas komplexitet tilltog släppte A den stödjande funktionen och koncentrerade sig på att försöka lösa uppgifterna, mer och mer på egen hand. Vid sista sammanträdet löste A uppgiften nästan helt själv, med viss datorassistans av en deltagare och i viss diskussion med den gruppmedlem som noterade A:s framväxande lösning på tavlan. Övriga gruppmedlemmar var passiva.

Studiegruppen vecka 2 hade även den som huvuduppgift att lösa ekonomiska räkneuppgifter med hjälp av mikrodator samt förbereda frågor till en politisk gästföreläsare en kväll.

I denna grupp utkristalliserade sig ingen ledare. Vid första sammanträdet rådde en oordnad diskussion utan struktur. En deltagare föreslog då mötesordförande varje gång, vilket accepterades. Mötesordföranden lyckades dock

inte strukturera diskussionen. Vid det andra sammanträdet, där en annan deltagare var mötesordförande och ej heller förmådde strukturera diskussionen, började en deltagare räkna för sig själv och då och då berätta för den livligt diskuterande gruppen sina beräkningsresultat. Detta ledde till att en annan deltagare inledde en diskussion om beräkningarna och att dessa två deltagare tillsammans stod för gruppens arbete, oavsett vem som var den formelle mötesordföranden. Medan dessa två räknade och diskuterade förde övriga gruppen en tämligen osammanhängande diskussion i väntan på beräkningsresultaten som regelbundet delgavs dem. Vid sista sammanträdet visade det sig att den deltagare som räknade inte kunde lösa uppgiften, varvid det första mötets ostrukturerade diskussion med massor av olika synpunkter, som inte samordnades, återupptogs.

Beträffande förberedelsen av frågor till den politiske gästföreläsaren enades gruppen denna gång under en gruppmedlems ledning, som visade sig vara politiskt aktiv och kom med en mängd politiska synpunkter som övriga gruppen instämde i och fyllde ut med sina egna synpunkter.

Första veckan hade det ansetts viktigt att få redovisa i storgruppen, bl a hade en del grupprepresentanter rusat fram till podiet då det var deras tur att redovisa. Denna vecka rädde en minskad entusiasm inför redovisningen och man brydde sig inte längre så mycket om vem i smågruppen som skulle få redovisa i storgruppen.

Sista dagen i vecka 2 blev det en ny studiegruppsindelning, där den nybildade gruppen skulle lösa en finansieringsuppgift med hjälp av mikrodator. Kvällen innan hade det varit vickning och det förekom för första gången "small talk" vid sidan om uppgiften i gruppen. En deltagare tog här direkt ledningen i gruppen genom att bestämt fördela arbetsuppgifterna efter de olika deltagarnas kompetens. Så ledde denne deltagare diskussionen, en annan skötte mikrodatorn, och en tredje fick svara på frågor om sitt företags finansiella situation som matades in i datorn. Övriga gruppmedlemmar bidrog med frågor till företagsrepresentanten och var mycket engagerade i uppgiften.

Vecka 3 och 4 hölls samma studiegrupp samman, med avbrott för ett datoriserat företagsspel i vecka 3, då en för det ändamålet speciell gruppindelning gällde. Denna grupp hade till uppgift att diskutera ett antal mindre praktikfall i organisation, marknadsföring och strategisk planering. Här tog en deltagare ledningen första gången genom att ställa frågor till övriga gruppmedlemmar och summera diskussionen löpande. Denna deltagares ledning accepterades dock inte av en gruppmedlem, vilket ledde

till att en annan deltagare tog över ledningen vid det sista (femte) sammanträdet och ställde frågor till gruppen samt summerade diskussionen och även redovisade i storgruppen. Denna grupp tyckte att de hade för mycket tid, ansåg uppgifterna var tämligen meningslösa, uppvisade stor frånvaro (3 - 4 gruppmedlemmar var konstant frånvarande, och av de närvarande stod 3 för den huvudsakliga aktiviteten) samt en alltför avtagande entusiasm för såväl de förelagda uppgifterna som redovisningen i storgruppen. Denna grupp upplöstes i slutet av vecka 4 då projektgruppsindelning skedde.

5.4.3 Spelgruppens agerande

Denna grupp hade 10 medlemmar och som uppgift att under en eftermiddag, kväll och förmiddag spela ett datoriserat företagsspel med tre andra grupper, där varje grupp började med att köpa varsitt tvättmaskinsföretag på en oligopolmarknad bestående av fyra företag med fyra likartade produkter.

Vid första sammanträdet bestod uppgiften i att köpa ett företag genom att ge olika bud på företagen. Deltagare A försökte ta ledningen genom att ge förslag på företagsköp och lämpliga bud varvid en allmän diskussion utbröt, i vilken ett motförslag kom som innebar att om man inte gav några bud alls fick man sitt företag gratis. Detta väckte visst gehör men sammanträdet slutade med att deltagare A fick igenom sitt förslag.

Vid andra sammanträdet, efter företagsfördelning i storgruppen, dök deltagare B upp, som varit frånvarande vid första sammanträdet. En allmän diskussion rörde som A försökte styra, varvid B föreslog rollfördelning med sig själv som VD. A undrade om B visste något om hur det var att vara VD varvid B svarade:

"Nej, det kan jag inget om, men det är jag här för att bli!"

Därefter tog B, med gruppens bifall, över ledningen och beslöt, i samråd med en marknadsförare i gruppen att man inte skulle satsa på reklam mot deltagare C:s förslag att man brukade göra det i företagsspel. Från denna stund rörde följande rollfördelning där endast VD- och lagerfunktionen blev öppet uttalad:

B - VD

D - Marknadsandels- och konkurrensbevakning

E - VD-assistent och avrapportör till spelledningen

F - Lager och råvaror (delvis assisterad av C)

G - Marknadsföring

H - Ekonomi

Övriga deltagare (A, I, J) hade inga direkta roller.

Huvudaktörerna blev B, D, E och G. Övriga gruppmedlemmar kom med synpunkter men det blev dessa fyra som drev företaget.

B ledde diskussionen via tavlan, som han ritade en stor tabell på med kostnader, intäkter, lagersituation etc.

Gruppens strategi blev efter en längre diskussion att satsa på att bli marknadsledare på två av tvättmaskinerna, en strategi som gruppen arbetade efter under hela spelets gång.

Första spelomgångens resultat, som inte var vad gruppen väntat, föranledde visst missmod och en längre diskussion om ökade reklamsatsningar. B försökte lätta upp stämningen via ett eldtal och sade bl a:

"Klaga inte. Det är en svår värld vi lever i. Tänk på de svältande barnen i Etiopien och fattiga kärringar som tvättar för hand. Mitt i detta elände säljer vi ju tvättmaskiner, vi har gått runt, solen skinner och direktören (tittar belåtet på sin slips) har köpt ny slips!"

Gruppen ökade reklamansatsen något. Vid spelomgång tvås resultat hade man börjat gå med förlust, vilket föranledde ett omedelbart brandtal från B:s sida:

"100 000 back. Det är ingenting, småpengar. Vi är på rätt väg, vi kan inte misslyckas, vi är ett expansivt företag på väg uppåt! Det finns inga hinder."

C oroadde sig högljutt för lagersituationen och gruppen försökte lugna ner honom. En förnyad reklamdiskussion utbröt men B och G motsatte sig ökade satsningar på reklam.

Någon undrade, då B ville satsa på större produktion, om folk köpte tvättmaskiner om sommaren, varvid B svarade:

"Ja, då vill husmor ut i solen och inte stå inomhus och tvätta!"

Om de överfyllda lagren sade B:

"Vår policy, omedelbar leveransberedskap!"

Spelomgång tres resultat visade en vinst på 1 miljon kronor varvid stämningen lättade i gruppen och B sade:

"Vi drar på för fullt. Produktionen måste ökas!"

En förväntad konjunkturuppgång höjde stämningen ytterligare. B beslöt också att prishöjningar var framtidens melodi och motsatte sig ökade satsningar på reklam.

Spelomgång fyras resultat visade på minskad vinst pga tömt lager. Diskussion utbröt varför och B sade:

"Helt klart att det är bara djärva satsningar som håller i vårt läge."

Efter att man kommit på att man glömt bort att köpa in råmaterial, och därför inte kunnat producera tillräckligt mycket, köpte gruppen in mer råmaterial och producerade så mycket man kunde.

I spelomgång fem tappade man ytterligare försäljning och marknadsandelar.

I spelomgång sex ökade lagret. En deltagare utbrast:

"Det här går åt skogen!"

varvid B svarade:

"Jo, men vi har tjänat pengar på vägen dit!"

Innan spelet avbröts på kvällen, initierade D och E ett priskrig mot B:s vilja. B sade följande:

"Vi har alla ett gemensamt intresse av att vara kvar på marknaden och tjäna pengar, men OK, vill ni ha priskrig så, bara alla vet att vad vi gjort är fel."

Därefter bröts spelet för att återupptas nästa morgon.

Gruppen hade under dagens gång, utifrån den uppkomna rollfördelningen, börjat använda sig av konjunkturprognoser, marknadsandelsbevakning och testningar av tvättmaskinernas pris- och reklamkänslighet som underlag för sina beslut.

Vid återsamlingen påföljande morgon informerade B gruppen om läget. Spelomgång sju:s resultat kom in, varvid förlusttrenden vänt och vinsten ökat. C kom med en mängd förslag om inköbspolitik och lagerhållning, varvid B riktade sin uppmärksamhet mot C och försökte att få honom att lugna ner sig med yttrande som

"Vi har vårt sociala ansvar som inte kan mätas med så kalla grejer som datorer. Volymtänkande är inte lönsamt. Kvalitet är lönsamt. Nu får du lugna ner dej, C. Om du inte gör det stoppar jag en kaka i mun på dej som munkavel!"

Efter detta lugnade sig C, som riktat hela sin uppmärksamhet på produktion och lager, och hjälpte E i dennes avrapporteringsarbete.

Företaget gick allt bättre, och gruppen ville nu både investera och satsa mer på reklam, varvid B manade till försiktighet och motsatte sig såväl ökade reklamsatsningar som investeringar med orden:

"Ni tar lite lätt på investeringar! Två miljoner kronor är en enorm satsning. Vi ska klara oss på lager i stället för investeringar och vi ska inte satsa mer på reklam."

Precis innan spelet avbröts hade B mer och mer börjat betona lönsamhetsaspekterna och vikten av att satsa varje krona rätt.

Vid återsamlingen i storgruppen konstaterades av spelledningen att produkterna var både pris- och reklamokänsliga, att investeringar inte lönade sig samt att kartellbildningar brukade ge största lönsamheten. Spelledningen konstaterade också att samtliga grupper varit mycket marknadsorienterade och glömt bort ekonomiskt lönsamhetstänkande.

Efter spelet samtalade jag med B om hans ledningsfilosofi. B sade då att varför han tog över ledningen och höll brandtal var för han tyckte det gick trögt i gruppen och ville få igång den. Likaså ville han att alla skulle vara med och det var därför han använt tavlan så alla kunde se vad som hände och att det inte blev något hemlighetsmakeri. Det hade också fördelen att ledaren var utbytbar om något skulle hända denne. B var litet bekymrad över att han i en såpass pressad situation inte kunnat låta alla komma till tals ordentligt, som exempelvis C. Annars var han nöjd.

5.4.5 Projektgruppens agerande

Projektarbetet började i vecka 4 med att resurspersonerna i storgruppen presenterade sina företag. Därefter skedde gruppindelning utifrån deltagarnas önskemål och behovet av en allsidig kompetens - inte enbart ingenjörer utan även ekonomer - i grupperna.

Jag följde en grupp som hade som projektföretag ett tillverkande företag med en omsättning på drygt 100 miljoner kronor och ett 100-tal anställda inom byggindustrin. Företaget ingick i ett investmentbolag.

Resurspersonen i det projektföretag jag observerade ville i sin presentation ha hjälp med att hitta en marknadsnisch för företaget samt var bekymrad över den dåliga arbetsmoralen i fabrikerna ("ett ställe dit man går för att vila sig") och hos sin säljkår.

Efter resurspersonernas företagspresentationer gav en managementkonsult, som fungerade som projekthandledare, råd om arbetssättet. Denne tryckte på behovet av att snabbt utse ordförande och sekreterare i grupperna samt att ha en vision klar till påföljande dag om vad respektive projektarbete skulle leda till.

Vid projektgruppens första möte, som startade i positiv anda med yttrande som

"Vi är en kraftfull och mångsidig grupp"

med anledning av gruppstorleken och

"Det här kommer att gå bra"

apropå uppgiften utsågs ordförande snabbt utan någon nämnvärd diskussion. Att utse sekreterare tog däremot längre tid och skedde längre fram på dagen.

Därefter började gruppen fråga ut resurspersonen om problem denne ansåg sig ha med sitt företag. Denne tryckte på att ha ville tjäna pengar. Även om företaget för tillfället visade god lönsamhet, var han oroad på sikt. Detta utfrågande ledde till en allmän problemsökningsdiskussion där alla deltagarna var aktiva, vilket uppmuntrades av ordförande. Resurspersonen och en av deltagarna tyckte det blev för rörigt och ville ha smågruppsindelning och mer struktur på diskussionen men detta nedslogs löpande hela första dagen av ordförande så fort detta dök upp. Successivt kom gruppen fram till att den långsiktiga överlevnaden och generering av kapital tycktes vara problemet.

Sedan gled gruppen över på en diskussion av affärsidé. Denna diskussion ledde vidare till diskussion av marknadssituation, ekonomi och organisationsstruktur. Löpande gjordes försök att formulera en tentativ strategi för företaget.

Därefter vidtog en diskussion av möjliga knäckfrågor i företaget, samt företagets roll i den investmentkoncern det ingick. Ur detta utkristalliserade sig en tentativ innehållsförteckning för rapporten med rubriker typ marknad, organisation, produktion, historik och management. Efter detta började en diskussion utifrån dessa rubriker, där resurspersonen löpande utfrågades. Ekonomen i gruppen, som tillsammans med en annan deltagare med ekonomisk kunskap tittat på ekonomin, redogjorde för sina resultat som visade att företaget var mycket lönsamt med god likviditet.

Efter knäckfrågediskussionen reviderades problemformuleringen till långsiktig överlevnad med mogen produkt då man kommit fram till att företaget befann sig i en överetablerad oligopol-bransch med en mogen produkt. Därefter fortsatte knäckfrågediskussionen vilket föranledde en deltagare att säga:

"Men vi ska ju ha så få knäckfrågor som möjligt"

inför den växande frågelistan. Vad som främst diskuterades var företagets roll i investmentbolaget, produktionen och marknaden.

Efter avbrott för middag fortsatte knäckfrågediskussionen på kvällen. Detta skedde nu utifrån en frågelista som delats ut av kursledningen som möjlig hjälp i projektarbetet. Resurspersonen var tveksam till frågorna och kommenterade dessa bl a på följande sätt:

"Dumt det här. Nej, vi har inga mål, koncernchefen sa att jag fick göra vad jag ville. Nej, jag vet inte vad som händer om 10 år. Nej, vi har inga personkonflikter, bara olika åsikter."

Då gruppen fortfarande inte fick någon struktur på uppgiften diskuterades om man skulle använda ytterligare stödmaterial som man fått av kursledningen med yttranden som:

"Här har vi ju instruktioner att följa steg för steg. Det är ju förträffligt! Varför skulle vi inte följa dem?"

Lätt panik utbröt och gruppen beslöt sig för att kalla på handledaren. I väntan på handledaren följde kommentarer som:

"Vi måste få en struktur på projektet annars klarar vi det inte och blir underkända. Dom kommer inte att släppa igenom oss."

"Vi ska vara smarta, lika smarta som hemma, och inte akademiska."

"Hur ska vi ha en vision klar tills i morgon?"

"Vi måste göra en ordentlig innehållsförteckning, helst hitta Columbi ägg också."

Konsulten kom in och gruppen bad om hjälp till ett andra avstamp. Efter att ha lyssnat till resultatet av gruppens arbete (ett antal knäckfrågor och möjliga problempunkter) frågade konsulten resurspersonen vad denne ville. Resurspersonen sade att han ville tjäna pengar och då speciellt säkra den långsiktiga lönsamheten, t ex via en ny produkt eller bärande idé för den framtida verksamheten.

Konsulten rekommenderade gruppen att komma ur bulkproduktion mot mer fördädlade produkter, detta helst omedelbart, med sikte på en tredubbling av vinsten. Därefter vidtog en diskussion om ambitionsnivå och olika arbets sätt med hjälp av en analogi om höjdhopp. Konsulten ville lägga ribban betydligt högre än gruppen och rekommenderade ett byte från sax- till dykstil, där sax jämfördes med kapitalrationalisering och dykstil med nya strategier.

"Kapitalrationalisering är småpotatis, det är nya affärsstrategier som ger de stora pengarna snabbt. Att bli bättre på saxstil löser inte problemet. Sen gäller det att sätta igång nu och inte om 10 år, samt att vad ni föreslår hänger ihop med en bärande idé och inte består av 20 olika åtgärder."

När konsulten gått var det första som föreslogs en innehållsförteckning som projektets struktur. Ordförande föreslog att för att få en uppfattning om vad man hade, kunde man, en liknelse med en flaska, slå sönder flaskan och titta på bitarna. Detta blev gruppens linje, varefter man återgick att diskutera företagets olika delar resten av kvällen.

Påföljande dag inleddes med en diskussion om ambitionsnivån utifrån höjdhoppssliknelsen. Av pedagogiska skäl beslöt man sig för att lägga den som konsulten föreslog, dvs en snabb tredubbling av vinsten för att säkra den långsiktiga lönsamheten. Resurspersonen förordade återigen smågruppsindelning

"så ni kommer igång någon gång"

och sade också att han ville ha hjälp och inte analys. Detta ledde till att gruppen började diskutera hur man skulle lägga upp sitt företagsbesök. Följande dialog utspann sig i samband med detta:

"När ni ska ut till mitt företag ska ni veta att vi är mycket kritiska mot folk som flummar runt. Ni ska veta precis vad ni vill ha reda på!"

"Självklarheter!"

"Det undrar jag ..."

Därefter delade gruppen in sig i smågrupper till resurspersonens glädje:

"Äntligen börjar ni komma igång"

och förberedde i smågrupperna intervjufrågor. En smågrupp, bestående av ingenjörer, tog hand om produktion, en bestående av ekonomer, ekonomi och marknad, samt en där ordförande ingick, strategiska frågor. En deltagare sade till resurspersonen efter detta:

"Det här har varit en bra övning i akademiskt tänkande för dej. Nu vet du hur man kan krångla till det."

Innan återsamlingen i storgruppen stämde deltagarna av sitt besöksschema och intervjufrågor med varandra och diskuterade även möjlig strategi kopplad till intervjufrågorna.

I storgruppen berättade ordföranden om den krossade flaskan som exempel på gruppens strategi. Kursledaren anmärkte på den ambitiösa besöksplanen med besök på tre olika orter, varpå resurspersonen bokade in ett extra sammanträde för gruppen på söndagskvällen innan kursvecka 5:s start.

Vid återsamlingen på söndagskvällen vecka 5 var inte resurspersonen med på önskemål av gruppen, utan skulle komma på måndagsmorgonen. Gruppen inledde med att stämma av studiebesöket, som man var mycket nöjd med. Därefter diskuterade gruppen en eventuell nedläggning av en av resurspersonens två fabriker som ett sätt att få upp lönsamheten. Man gick därefter igenom vad man observerat på studiebesöket systematiskt vad gällde produktion, marknad, ledning, ekonomi m m. Därefter diskuterades möjliga produktutvecklingar.

Innan gruppen bröt för kvällen hade man summerat diskussionen i två möjliga strategier: Endera köra på cash-flow så länge det gick och sedan avveckla eller satsa på produktutveckling och omstrukturering inom koncernen och branschen.

Måndagen, då resurspersonen åter var närvarande, inleddes med en diskussion om gruppens arbetsformer. Man beslöt att dela in sig i smågrupper och arbeta med företagsbeskrivningen samt stämma av delbeskrivningarna gemen-

samt löpande. Gruppen skissade också på en möjlig innehållsförteckning för rapporten.

En återsamling i storgruppen skedde under eftermiddagen där grupperna fick avge rapporter om hur det gått med studiebesöken. I samband med detta presenterade den psykolog som skulle följa gruppernas arbete under de följande dagarna sig på följande sätt:

"Jag ska inte störa för mycket utan gå runt på ett strukturerat sätt och sitta med i grupperna lite ... Ingen grupp är den andra lik, men jag har dock välgrundade fördomar ... Ni är resultatorienterade och tekniker och inte så bra på de mjuka bitarna och tycker såna som jag är slöseri med tid."

Därefter kommenterade handledaren gruppernas arbetsresultat. Handledaren menade att det rädde en överbetoning på beskrivningssidan och betonade mer satsning på åtgärdssidan (90% på åtgärder, 10% på beskrivning) samt underströk vikten av att åtgärderna hängde ihop via en bärande idé, vilket väckte viss oro i storgruppen med yttranden som:

"Du får fixa projektet då!"

"Glädjeförstörare. Inte en lugn stund."

Projektgruppen tog åt sig handledarens betoning på åtgärder och beslöt sig för att göra klart beskrivningen under måndagen och ägna tisdagen och onsdagen åt åtgärderna.

Under eftermiddagen och kvällen stämde löpande smågruppernas arbete av i projektgruppen, där bl a nedläggningsdiskussionen dök upp, som resurspersonen starkt motsatte sig men succesivt började acceptera som en möjlighet. När gruppen bröt sitt arbete för kvällen ansåg man sig ha gjort klart företagsbeskrivningen och siktade in sig på att använda morgondagen åt diskussion av möjliga åtgärder.

I ett samtal med handledaren under kvällen uttryckte denne bekymmer över att grupperna inte använde de första 4 veckornas kurskunskaper samt att de tycktes ha oklar uppfattning om vad strategiskt tänkande var och undrade om de inte blivit undervisade i det. Handledaren konstaterade också att detta beteende var det vanliga i kursens projektarbetsfas.

Tisdagen öppnade ordföranden med att säga:

"Nu till väsentligheterna! Vad ska vi göra med företaget?"

varpå resurspersonen replikerade

"Inte visioner idag."

Gruppen beslöt sig för att diskutera igenom de olika strategibitarna gemensamt för att därefter arbeta vidare med dem i smågrupper och började med att diskutera marknads- och produktsituation.

Psykologen kom efter förmiddagskaffet och frågade gruppen hur de tyckte arbetet hade gått. Resurspersonen ansåg att man inte skulle vara resursperson om man var en känslig människa. Vad gällde själva arbetet ansåg gruppen det varit en krokig men rolig väg, där man efter en inledande förvirring lärt sig självdisciplin.

När psykologen gick sade gruppen åt henne att hålla handledaren därifrån då han störde gruppens cirklar, varpå resurspersonen utbrast:

"Ja, det är en riktig buffel, otrevlig men användbar. Det sa jag åt honom, men det tog han som beröm."

Omedelbart därefter kom handledaren in i rummet och undrade vad gruppen kommit fram till. Handledaren pressade gruppen på hur det skulle se ut under företagets närmaste framtid samt menade att gruppen överbetonat det deskriptiva och betonade att gruppen borde ta fram de strategiska händelser som skulle 3-4-dubbla vinsten inom en 3-årsperiod.

När handledaren gått kommenterade en deltagare:

"Vi går i försvarsställning utav bara den."

Efter konsultens uttåg fortsatte strategidiskussionen, nu om nedläggning och produktutveckling som resurspersonen intog en negativ attityd till:

"Ni har inga mänskliga känslor. Vad gäller vitrockar kan ni glömma bort det. Jag anställer inga sådana."

I den fortsatta diskussionen kom ledningsfrågan upp. Gruppen tryckte på att resurspersonen, som innehaft sitt VD-jobb ett år, måste vara mer aktiv inom koncernen för att få ta del av den produktutveckling som skedde där.

Diskussionen avslutades med att ordförande snabbt summerade de olika strategiåtgärderna för företaget på tavlan, varefter man diskuterade de olika åtgärdernas rimlighet, samt även kom in på branschens utseende och förhållande till konkurrenter. Dagen avslutades med att man delade in sig i smågrupper för att skriva ut de olika strategiåtgärderna och resurspersonen kommenterade:

"Tror jag ska använda en del av det här när jag sorterat bort det allra dummaste."

Påföljande dag inleddes med en avstämning av smågruppens arbete. I samband med förmiddagskaffet kom psykologen tillbaka för att ytterligare diskutera gruppprocesserna. Bl a fick gruppen diagnosticera sin kultur och framställde den bl a som ett rugby-spel där det var väldigt mycket bökande men sedan kom bollen fram och någon sprang med den samt som cykling där det alltid fanns någon som tog vid när förstecyklisten inte orkade mer. Resurspersonen liknade sin roll vid en filmpolis, som

"var en rättskaffens man omgiven av mer eller mindre samvetslösa individer".

Konsulten kom in och tryckte på behovet av en slagkraftig sammanfattning där gruppens idéer verkligen kom fram. Detta tog gruppen åt sig och började fundera på en sammanfattning där åtgärderna hängde samman. Eftermiddagen ägnades åt redigeringsarbete av projektrapporten samt en avslutande diskussion kring vad man egentligen gjort i strategiska termer. Om denna diskussion, som var av detaljkaraktär med fingranskning av ord, yttrade resurspersonen följande:

"Tur vi inte jobbat så här tidigare. Då hade vi fått ihop två meningar. Skriv vad som helst, bara det blir klart. När jag kommer hem ska jag aldrig mer göra grupparbete."

Handledaren kom in en sista gång. Innan han gick undrade gruppen om han inte skulle säga något, varpå denne svarade:

"Jag behöver inte säga något, jag behöver bara peka",
slående mot tavlans vinstsiffra och tidsplan. Gruppen började diskutera detta:

"Han vill det ska hända något. Det händer inget om det står 5 år."

"Det är löjligt att låta oss bli provocerade av att han pekar på en siffra."

Gruppen beslöt sig för att låta 5 år stå kvar, och hantera denna fråga vid framläggningen, varpå man förklarade projektarbetet avslutat. I samband med uppbrottet började man diskutera framläggningen.

Vid gruppens förberedelser av opposition och försvar rådde samma "brainstorming"-norm och rollfördelning samt uppsummeringar av en tämligen ostrukturerad diskussion från ordförandes och en annan deltagares sida. Detta gällde även ett annat grupparbete gruppen fick göra sista veckan, även om engagemanget här var påfallande lågt och man gärna kom in på festligheter i samband med projektframläggningen och avslutningen samt gärna även gled in på projektarbetet och hur bra det hade gått.

Vid framläggningen en vecka senare, som skedde på traditionellt akademiskt sätt med opposition och försvar, uppvisade gruppen en enad front där en anmärkning från opponentgruppen vanligtvis föranledde 5-10 försvarssynpunkter från projektgruppen.

Kursledaren ansåg att rapporten uppvisade en intressant åtgärdsmeny samt att framläggningen gett upphov till en intressant diskussion om ramglidning mellan företaget och investmentbolaget det ingick i. Kursledaren saknade mer omfattande ekonomiska beräkningar, bl a beträffande den eventuella fabriksnedläggningen.

Koncernchefen, som var närvarande vid framläggningen, menade att gruppen delvis missuppfattat företagets strategi, samt att man faktiskt hade omfattande produktutveckling inom koncernen men att denna ej gjordes centralt utan i de olika fabrikerna. Avslutningsvis ansåg koncernchefen att det var intressant att få sin verksamhet belyst med andra ögon, att det fanns mycket att begrunda men att några åtgärder inte kunde vidtas utan mer omfattande utredningsarbete.

Handledaren menade i sin slutkommentar att han var förvånad över hur managementsidan skötts i projekten i förhållande till hur funktionsbitarna hanterats. Handledaren menade att grupperna varit mycket noga med hanteringen av exempelvis produktionstekniska aspekter men att grupperna aldrig riktigt kommit upp på den eftersträlvade managementnivån där man styrde hela företaget med samma noggrannhet som en produktionsline.

Kursledaren menade sista dagen, i sin slutkommentar om projekten, att koncernchefens tveksamhet inför åtgärder berodde på att gruppen rört sig på såpass hög strategisk nivå att man hamnat på sådant som låg på koncernledningsnivå såsom fabriksnedläggningar, branschsanering samt omfattande produktutvecklingsinvesteringar.

Vid ett samtal med resurspersonen, som var nytilträdd VD sedan ett år tillbaka med försäljningsbakgrund, sade denne att det hade varit mer ansträngande än han hade föreställt sig att vara resursperson, samt att det var tur han hade ett rejält självförtroende. Resurspersonen tyckte marknadsföringsavsnitten under kursen varit mest intressanta. I projektgruppen hade han haft svårt att ta åt sig de mer ekonomiska och produktionstekniska synpunkter han fick. Han hade även haft svårigheter med de mer renodlade akademiska framställningarna under kursen och gärna sett mer praktiker som föreläsare. Resurspersonen var mest intresserad av försäljning och hade själv främst funderat på en utveckling av bolagets handelsrörelse.

Gruppen själv var mycket nöjd med sin rapport, ansåg att den gjort ett ovanligt bra jobb med tanke på den korta tiden och att projektarbetet varit den största kursupplevelsen. Man kom även överens att besöka varandras företag i framtiden och fastlade en tidpunkt för första företagsbesöket.

"Projektarbetet var det mest intressanta av allt. Jag trodde jag skulle lära mig mest av föreläsningarna, men det här var ännu mer givande. Att få krypa under ett företags skal, och sen få ihop det till en rapport, det var ett äventyr"

sade en av projektgruppens deltagare vid kursutvärderingen.

5.5 Kursomdöme av kursdeltagare och kursledare

På kursens sista dag skedde en utvärdering av kursen i storgruppen efter att deltagarna i sina projektgrupper fått diskutera vad de tyckt om kursen.

Deltagarna tyckte att föreläsarna i stort uppvisat hög klass men ville ha fler praktiska föreläsare och färre akademiker. Man diskuterade om alla föreläsare måste vara estradörer och skickliga pedagoger samt om även mindre skickliga pedagoger, men med stor kunskap också kunde tolereras. Deltagarna uppvisade en preferens för stjärnföreläsare, och helst icke-akademiska sådana eller praktiska akademiker.

Deltagarna tyckte också att deras erfarenhet kunde utnyttjas mer varpå kursledaren svarade:

"Ja, jag är medveten om det. Vi vill gärna ha med er i diskussionerna så mycket som möjligt men det är svårt när det är så mycket som skall gås igenom. Däremot är ni välkomna som gästföreläsare i framtiden och vi kommer att kontakta en del av er om det."

Angående kursledarens uttalade intresse för offentliga och medlemsägda företagsformer, i samband med hans praktikfall om en statlig myndighet och hans förståelse för den "onda" gruppens agerande, sade kursledaren:

"X, du måste förstå att när jag undervisar i kurser för den offentliga sektorn försöker jag där skapa förståelse för det privata näringslivets effektivitetstänkande. Här råder det omvända förhållandet och jag försöker skapa förståelse för den offentliga sektorns verksamhet, som jag anser ni behöver, då ni kommer i kontakt med den, vare sig ni vill eller inte, i ert arbete."

Det som mest diskuterades var att deltagarna tyckte det varit för litet "management" under kursen, vilket en deltagare uttryckte på följande sätt:

"Vi har förstått att det här med management är viktigt och att projekthandledaren försökte hetsa upp oss på en strategisk nivå samtidigt som de flesta av oss fortfarande är funktionsspecialister och inte generalister. Men samtidigt tycker jag att detta kanske motverkas av kursens uppläggning på de funktionsindelade undervisningspassen."

Kursledaren svarade på följande sätt:

"Jag håller med om att det varit för lite management och samtidigt gör jag inget åt det, vilket man kan undra över. På sätt och vis beror det väl på att jag inte vet hur man lär ut management. Vi vet egentligen inte vad management är, i en saklig och stringent mening. Det går inte att föreläsa om det mer än ett par timmar. Vad man kan göra är att köra praktikfall i anslutning till projektarbetena."

Utöver management saknade deltagarna ett ordentligt organisationsavsnitt.

I övrigt var man nöjd, speciellt vad gällde redovisnings- och marknadsföringsavsnitten och den goda servicen under internatvistelsen.

5.6 Sammanfattning

I detta kapitel redovisade jag ett faktiskt kursförlopp. Detta gjordes utifrån kursledarens, lärarnas och deltagarnas agerande under direktobservationen.

Utifrån lärarnas sätt att interagera med deltagarna urskildes följande fem olika lärarstilar:

1. Estradörerna som använde sig av envägskommunikation och ett fåtal grundbegrepp.
2. Förändringsagenterna som använde sig av ett mycket bestämt och begränsat budskap och försökte påverka deltagarna att förändra sig i budskapets riktning.
3. De akademiska föreläsarna som uppmuntrade tvåvägskommunikation och använde en oftast mycket stor begreppsmängd.
4. De praktiska föreläsarna som uppmuntrade tvåvägskommunikation och använde enklare begrepp än de akademiska föreläsarna och lade tonvikten på praktiska exempel från sina egna företag.
5. Dialogföreläsarna som uppmuntrade till tvåvägskommunikation och försökte anpassa sina begrepp till deltagarnas erfarenheter.

Den mest uppskattade lärarkategorin var estradörerna och den vanligast förekommande de akademiska föreläsarna.

Deltagarnas agerande beskrevs utifrån de fyra olika grupp typer som existerade under kursen.

1. Storgruppen, som syftade på de aktiviteter som skedde med alla deltagarna samlade i föreläsningssalen.
2. Studiegrupperna, som syftade på de smågruppsindelningar som gjordes i samband med föreläsningarna.
3. Spelgruppen, som syftade på de smågruppsindelningar som gjordes i samband med föreläsningarna.
4. Projektgruppen, som syftade på den gruppindelning som gjordes i samband med kursens projektarbete.

Deltagarna i storgruppen sympatiserade med kursens höga tempo med kunskapsförmedling främst i föreläsningsform, där deltagarnas huvudsakliga aktivitet bestod i att ta in så mycket som möjligt av det serverade kunskapsstoffet. Tendenser till kognitiv utmattnings och överkrav på lärarna kunde märkas hos deltagarna i storgruppen.

I smågruppsarbetena i studiegrupperna i anslutning till föreläsningarna lades mycket tid ner på att åstadkomma en fungerande rollfördelning, vilket fick till följd att det ofta uppstod problem att genomföra själva arbetsuppgiften då rollfördelningsproblematiken dominerade. Likaså var det vanligt att den/de som redan hade den nödvändiga kompetensen fick lösa uppgiften. I spelgrupperna, som hölls samman en längre tid, åstadkom grup-

perna snabbt en fungerande rollfördelning och ägnade det mesta av sin energi åt att genomföra själva arbetsuppgiften. Dock kom kurskunskaperna till ringa användning och rollfördelningen skedde efter deltagarnas grundkompetenser så att t ex en ekonom tog hand om redovisningen och en ingenjör om produktionen.

Projektgrupperna uppvisade samma mönster som spelgrupperna. De kritiserades av projekthandledaren för att inte ha utnyttjat kurskunskaperna och behandlat strategifrågorna bristfälligt.

Vid utvärderingen av kursen efterlyste deltagarna mer erfarenhetsutbyte och undervisning i "management".

I nästa kapitel skildras företagsrepresentanternas och de intervjuade deltagarnas erfarenheter av utbildningen.

6. Utbildningsbeskrivningen del III: Utbildningserfarenheter

I detta kapitel beskriver jag företagsrepresentanternas och de intervjuade deltagarnas erfarenheter av utbildningen. De utbildningsansvarigas erfarenheter av utbildningen redovisades i 4.1.

	Utbildnings- ansvariga (4 Ip)	Företags- representan- ter (8 Ip)	Deltagare (23 Ip)
Inställning till före- tagsledning och före- tagsledarutbildning	4.1	4.2	4.3-4
Den direktobserverade kursen	5.1-5	6.1	5.4-5
Utbildningserfarenheter	4.1	6.1	6.2

Fig. 6.1: Utbildningsbeskrivningens struktur

Utifrån intervjumaterialet återger jag först företagsrepresentanternas och därefter de intervjuade deltagarnas erfarenheter av utbildningen. Av de intervjuade deltagarna hade D19 - D23 gått den direktobserverade kursen.

6.1 Företagsrepresentanternas erfarenheter av utbildningen

Företagsrepresentanternas erfarenheter av företagsledarutbildningen är strukturerade efter de intervjufrågor som ställdes, dvs

- Uppföljningsaktiviteter?
- Synpunkter på ledarutbildningen? (Bra, dåligt, förbättringsförslag?)

6.1.1 Uppföljningsaktiviteter

Uppföljningen av utbildningen skedde främst via mer eller mindre formaliserade samtal med deltagarna om deras utbildningserfarenheter.

"Vi gör uppföljningar, endera via intervjuer eller skriftligt, och gör en bedömning av vad dom upplever har varit bra och dåliga grejer i kursen och vad dom skulle vilja ha för förändringar."

F1

"Vi har ett samtal om hur dom har uppfattat kursen och vad som har varit bra och mindre bra."

F2

"Vi har ännu inte orkat med att göra någon systematisk uppföljning och utvärdering av kursen, även om en sådan är planerad."

F3

"Vi har inte gjort några utvärderingar av kursen på flera år, även om jag planerar att göra en utvärdering av kursen framöver."

F4

"Jag intervjuar eleverna när de kommer tillbaka."

F5

"Folk går den där kursen starkt motiverade härifrån. En chef som ska gå kursen har i förväg en diskussion med sin chef om syftet med kursen och vad man hoppas få ut av den. Det betyder att man sätter en sorts ambitionsnivå hos den som ska gå och också säger att man kommer att pratas vid när kursen är slut, då deltagarens chef vill ha en hopsummering av vad deltagaren lärt sig som stäms av med kursförväntningarna. Därefter skrivs en rapport till VD av deltagarens chef, vilket är vår uppföljning för all sån här typ av utbildning."

F6

"Respektive utbildningschef tar kontakt med dom och pratar om vad dom tyckte om kursen efteråt."

F7

"Uppföljning har vi varit dåliga på. Det är svårt att följa upp vad kurserna har givit och hur mycket man har apterat av kursen i sin egen verksamhet, om dom över huvud taget gör det."

F8

6.1.2 Utbildningserfarenheter

De erfarenheter av utbildningen som företagsrepresentanterna gav uttryck för baserade sig på samtal med personal som gått utbildningen.

Oftast upplevdes utbildningens projektarbete och det erfarenhetsutbyte som uppstod genom detta som det positiva av deltagarna i deras samtal med företagsrepresentanterna. Viss kritik framkom mot projektarbetena vad gällde deras ambitionsnivå och redovisningsform, samt den varierande lärarstandarden.

"Dom tycker framför allt att se att människor från såpass många olika miljöer och verksamhetsformer ändå har relativt likartade grundproblem är fascinerande, samt att märka att deras egen kapacitet kan användas även utanför vår egen verksamhet.

Dom tycker att projektarbetena är ganska bra fast att själva redovisningen är för scoutmässig. Varje tanke någon har tänkt ska redovisas offentligt och så roligt är det inte.

Utbildning X är mycket mer drivna när det gäller projektarbete. De ställer krav. Jag är kontaktman för utbildning X och dom är på mig hela tiden för att deras projektarbeten ska fungera. Det blir en process där man inte åker iväg till någon utbildningslokal och sitter och

dunkas full i huvudet utan i stället är många engagerade i utbildningen som handledare och projektbeställare. När det gäller ledarutbildningen så är jag mer någon slags traditionell administratör som betalar kursavgifterna.

Vad jag också lärt mig är att lärarstandarden varierar från kurs till kurs. Det är mycket reaktioner på det. Men i allmänhet säger dom att det är hög klass på lärarna. Det är ju lite världen på sex veckor, så det är klart att dom områden där du själv har fördjupade kunskaper blir det kanske inte så mycket nytt."

F1

"En del har uttryckt sig väldigt positivt. I några fall så har det inte uttryckts så mycket om det men då upplever jag det lite som hälsan tiger still. Det finns ingen hitintills som varit negativ.

Naturligtvis finns det mycket mer att utbilda i, men det stoff som finns är så gott som något annat."

F2

"Jag har inte fått några negativa signaler. Det man framför allt hör är att man uppskattar att få träffa folk från andra företag ute i näringslivet."

F3

"Vad jag hör i diskussionerna med deltagarna är att dom ju är väldigt nöjda med kursen, speciellt med projektarbetet. Dom säger att det nog är det som givit mest, grupparbetet och erfarenhetsutbytet med dom andra deltagarna i anslutning till projektet.

Dom har inte nämnt särskilt mycket om dom teoretiska avsnitten. Å andra sidan är ju ändå det viktigaste måttet hur dom fungerar som chefer efteråt. Även såna som gått för länge sen känner fortfarande saker dom har stöd av. Dom kommer tillbaka just till projektarbetet, kontakterna med dom andra och utblickarna."

F4

"Jag har aldrig fått höra något negativt. Dom tycker det är positivt att dom träffar folk från det övriga näringslivet. Så jag tror den största aha-upplevelsen är att få sitta och bryta åsikter och många gånger få höra vad kundföretag tycker om vår verksamhet.

Sen är man naturligtvis tjugad av att det är teoretiska föreläsningar. Det är folk som inte har så mycket teoretisk bakgrund och dom känner då en väldig tillfredsställelse att dom hänger med och klarar av det ändå. Projektarbetet är väl kanske det som också upplevs oerhört positivt. Det upplevs ge så mycket och det är väl där du får mycket av andras synpunkter. Man kommer nära varandra och är på andras företag. Så framför allt projektarbetet sätter dom stort värde på och återkommer till."

F5

"Rent allmänt så får den här kursen väldigt bra betyg av såväl deltagarna som dom som skickar dit dem. Det jag hör om den är möjligtvis att många har problem med den höga ambitionsnivån som kommer från kursen själv men också ifrån deltagarna där det utvecklas en sorts gruppsamhörighet mellan deltagarna. Kursdeltagare har gjort värdefulla affärskontakter som dom värdesatt långt efteråt, men det har samtidigt inneburit ett krav på dem. Att ställa upp och finnas till och att agera i kursen på ett aktivt sätt. En del har rätt betydande svårigheter med det.

Dom uppskattar speciellt att dom får en insyn, via dom andra deltagarna, i hur andra företag fungerar. Dom lär sig förstå att en del problem vi har inte är specifika utan allmänna företagsproblem. Framför allt får dom sin horisont vidgad ordentligt genomgående, men det är mindre ifrån instruktörer och föreläsare och mera genom kursdeltagarna."

F6

"Det jag tycker man hör mest om är att man verkligen får jobba igenom varje bit och så att man får en helhet i det hela. Det som uppskattas mest är projektarbetet, att få djupdyka i ett företag tillsammans med ett gäng och få pröva dom nyvunna kunskaperna. Alla är väldigt nöjda. Jag har inte stött på nån som varit direkt missnöjd."

F7

"Det är i väldigt liten utsträckning dom använder sina nya kunskaper. Dom går gärna i dom gamla hjulspåren fortsättningsvis också och har tagit till sig några småsaker, ibland t o m oväsentligheterna och inte det som var det egentliga syftet med kursen.

Vad jag vet så har alla generellt tyckt att det är en mycket bra kurs. I några fall har det klagats på ganska sega och lite oklara föredrags-hållare. Lite mycket spilltid har också förekommit ibland.

Något som samtliga poängterat som bra är utbytet med folk från andra företag som upplevts väldigt positivt och gett dom mycket. Några har t o m sagt att det var huvudutbytet. Att ha fått diskutera och jobba tillsammans med folk från andra företag och med dom företagsfall som tagits fram på kursen. Projektarbetet i sig har det varit lite varierande synpunkter på. Dom flesta har tyckt att det varit bra men oerhört jobbigt."

F8

6.2 De intervjuade deltagarnas erfarenheter av utbildningen

De frågor som ställdes till deltagarna i detta sammanhang var:

- Bra/dåligt med utbildningen? Avgörande händelser?
- Nyttan av utbildningen i det egna arbetet?
- Förbättringsförslag?

Deltagarnas erfarenheter av utbildningen är ordnade efter de tema (återkommande samtalsämnen i flertalet av intervjuerna) som framkom beträffande utbildningserfarenheterna. Dessa tema samt temafrekvensen var följande:

<u>Tema</u>	<u>Antal</u>	<u>Procentuell andel</u>
Utbildningsuppläggningsen	23/23 Ip	100%
Projektarbetet	22/23 "	96%
Umgången med övriga deltagare	23/23 "	100%
Föreläsarna och det tekniska kunskapsinhämtandet	23/23 "	100%
Ledarskapsutvecklingen	18/23 "	78%
Ökat självförtroende	18/23 "	78%

Fig. 6.2: Tema och temafrekvens

6.2.1 Utbildningsuppläggnings

Det som speciellt uppskattades i utbildningsuppläggningsen var deltagarsammansättningen med personer från olika branscher, vilket gav deltagarna tillfälle att få perspektiv på den egna verksamheten. Likaså uppskattade man den överblick av företagsledning utbildningen gav. De som gått utbildningen i U4:s regi fällde ofta uppskattande kommentarer om dennes insatser som kursledare.

Tudelad var upplevelsen av undervisningstempot. En del deltagare, som D10 och D12, uttryckte en klar uppskattning över det höga tempot med tätt schema och mycket envägskommunikation i form av föreläsningar. Andra deltagare, typ D6 och D17, tyckte att schemat var för tätt med för mycket envägskommunikation och att inläringen blev lidande av detta.

Många deltagare tyckte att det var för mycket teori under utbildningen och att teorigenomgångarna tenderade att bli ytliga. Deltagare från servicenärings, typ D4 och D20, klagade på att utbildningen mest innehöll personer från tillverkningsindustri. D1 och D23 menade i samband med detta att utbildningen främst var anpassad till tung processindustri och ej tog hänsyn till det framväxande informationssamhället och därför var efter sin tid.

"Jag tyckte det var bra, det är mitt spontana minne. Jag hade just blivit avdelningschef och det var då givande att få träffa folk från andra branscher och få ta del av deras erfarenheter. Jag tyckte det var överlag bra externa föredragshållare av hög klass. Vad jag inte tyckte var vidare välutvecklat var själva ledarfilosofin. Vår samhällsutveckling med datamaskiner och demokratisträvanden gör att människor vill få komma fram och säga sin mening och det måste de få göra. Då måste man som chef kunna lyssna och svara utan att slå ned alltför mycket. Ska man gå på kurs tycker jag det vore bra om man kunde hitta en form där man fick träna sådant. Det gör man ju inte på en skolbänk."

D1

"Jag upplevde det som mycket stimulerande att få träffa andra grenar av näringslivet än byggindustrin. Byggindustrins representanter träffar man ju ändå. Det var en bra uppstart på kursen som fick folk att öppna sig och föra positiva resonemang, speciellt i projektarbetena."

D2

"Man fick lära sig en hel del och fick möjligheter att diskutera olika saker som man själv kunde sätta i rätt sammanhang."

D3

"Jag tror dom flesta som kommer dit trivs även om man känner av att det är jobbigt. Alla deltagarna i min kurs tillhörde producerande företag. Det tyckte jag kändes lite jobbigt därför att dom hade naturliga anknytningar till varandra på olika sätt. Själv kände jag mig definitivt lite udda eftersom jag var den ende från ett typiskt serviceföretag. Det var lite synd eftersom en kollega till mig hade stort utbyte av en liknande kurs där det fanns många andra från servicenärings med."

D4

"Jag tyckte det var positivt att träffa kolleger som var i andra branscher och i min ålder. Dom allra flesta hade kommit till 'middle-management' men inte 'top management'. Det är ju lite av medelklassens kurs, en kurs för folk på väg uppåt. Det är ju medelklassen som gör om företaget går bra eller inte, oavsett VD. På mellanchefsnivån finns ju en väldigt bredd men högre upp är det ett väldigt litet skikt och dom går inte på en sån här kurs."

D5

"Jag upplevde, och många med mig, att den första tvåveckorsperioden var suverän. Det var ett fint komponerat program med lagom rytm och tempo och man lärde sig i stort sett varje timme. Andra avsnittet var klart slöare tempo och inte lika välkomponerat. Det reparerades väl till någon del den tredje gången. Jag menar inte högt tempo i bemärkelsen att man fyller ut varenda minut på dagen. Det saknade jag, att få en minut att själv sortera intrycken. Just det tycker jag var felplanering. Att all tid ända långt in på nätterna var schemalagd. Jag vet att jag fungerar bättre om jag får sitta själv och ställa samman anteckningar och fundera på hur jag skall använda det lärda i min koncern. Översköljs man av nya saker hela tiden så är det svårt att hålla kvar det man lärde sig på morgonen i huvudet framåt kvällen. Man har inte fått vara för sig själv en minut under tiden utan det är lektion, högt tempo och så rast. Fösas in, snabbt till lunch och slänga i sig maten. Något extramöte, kanske titta i tidningen och så tillbaka snabbt för nåt skall börja tidigare för att nån ska resa tidigare. Det var ju ett smörgåsbord som serverades men med det tempo som hölls blev det ju för mycket. Man hann aldrig sluta greppet om det verktyg som delades ut och pröva det förrän det rycktes undan och ett nytt verktyg las i handen. Skulle jag ordna en sån här kurs så skulle jag se till att man fick en timme här och där då man kunde sitta och fundera. Men när man väl befinner sig i föreläsningssalen är det skönt om det är bra tempo. Eftersom inte allt är nytt och relativt få saker är helt nya så är det bra att det är ett hårt tempo för då blir det inte alltför långt mellan nya idéer."

D6

"Såhär i efterhand måste jag säga att kursen gjorde ett ganska litet intryck på mig. Jag har få bestående kunskaper som jag kan peka på och säga att jag lärde mig på kursen. Jag tycker kursen var alldeles för dyr. Så om jag hade fått välja mellan att gå på kursen eller få vad den kostade i näven hade valet varit ganska lätt."

D7

"Den stod för en mycket fin utveckling. Jag tyckte man gick igenom managementrollen på ett väldigt brett sätt, vilket gjorde att jag, som tidigare arbetat smalare, fick en inblick och förståelse för det mera breda sättet att arbeta. Kursen var mycket väl upplagd."

D8

"Jag upplevde kursen väldigt positivt. Kunskapsdelen av den var väldigt lite betydelsefull. Det viktiga i kursen var det strategiska perspektiv som låg inbyggt hela tiden med diskussioner av strategier och arbetet med "case" som var strategiskt inriktade."

D9

"Vi förväntar oss att det ska vara 200 kilometer i timmen. Det ska vara fullt ös. Minsta slack så. Samtliga är vana vid ganska hög adrenalinkoncentration i blodet så högt tempo klassrummet är viktigt både för vakenhetsgraden och tankeverksamheten. Det var korvstoppning med tillämpningsexempel. Det är oerhört effektivt om alla är med på det."

Ingen diskussion om formerna för inläring utan 'Så här är det och full rulle'. Jag, liksom dom andra, känner mej pressad när man är borta så lång tid. Det händer ju massor på företaget och om man då råkar ut för ett inlärningsmoment där det inte är klarlagt hur inläringen ska gå till eller syftet utan deltagarna ska avgöra det blir man stressad. Alla vill köra på en gång."

D10

"Det allmänna intrycket av kursen var att den var bra, bred och ambitiöst upplagd med en bra och mycket aktiv kursledare. Jag fick ut vad jag hoppats av kursen men det blev inte så mycket ytterligare jag lärde mig inom de smalare områdena jag skulle velat fördjupa mig i. Just genom att det var så många områden som behandlades blev varje avsnitt bara några timmar långt. Det var bra som en allmän introduktion men gav naturligtvis inte en solidare plattform att stå på. Det satte ljustet på vilka frågeställningar man bör fördjupa sig i innan man kan det, men ingenting annat. Det ökade allmänbildningen men det är fortfarande så att en mer kvalificerad analys av ett företags balans- och resultaträkning gör jag inte på egen hand nu heller, utan där måste jag av ren självbevarelsedrift sätta mig ner med någon expert."

D11

"Hela kursen, med alla faciliteter omkring, tycker jag var utomordentligt väl upplagd. Åtskilliga kurser har man ju genomlidit och det här var utan tvekan den mest välarrangerade kurs jag varit på. Visst blev det ibland sån här korvstoppning, men jag är själv inte rädd för det. Är det en ensidig kommunikation som är effektiv och bra gör det ingenting. Det var väldigt konkreta krav utan nämnvärd diskussion. Mycket exakt vad vi skulle göra. Det tyckte jag var väldigt bra. Någon diskussion om det hörde jag aldrig utan det var helt OK.

Framför allt så var ju kursledaren utomordentlig som kursledare. Jag kan inte tänka mig något bättre. Det var en perfekt kursledare med humor, skärpa, distinkta svar och anvisningar. Det fanns ett personligt engagemang hos honom. Det kände man."

D12

"Rent teoretiskt är det klart att du fick en inblick i en massa fackområden men jag vet inte om jag fick ut så fruktansvärt mycket av det. Jag tycker vissa avsnitt i kursen var alltför teoretiskt lagda därför vad jag tror man behöver i en sån här kurs är att få erfarenhetsutbyte. Att få möjligheter att stämma av saker och ting och få nya vinklingar i de informella diskussionerna om företagsledningsproblem, dvs den typ av frågor man normalt stöter på. Hur redovisning rent tekniskt fungerar betvivlar jag om man behöver lägga ner så mycket tid på.

Det var en utomordentligt bra kursledare. Hans sätt att ta människor var utomordentligt fint och en sak man kommer ihåg genom åren."

D13

"Fördelen med kursen tror jag är att det kommer bra lärare till kursen och vad dom har att säga är nytt. Jag är ju inte civilekonom så det är ju bra att kunna komma på kurs och få det man jobbar med idag inom företagen. Det skadar inte för en VD att komma hem och slå civilekonomerna på fingrarna ibland. Jag testade av en räntabilitetsformel med vår ekonomikille efter kursen och den kände han inte till."

D14

"Nummer ett så tycker jag att vår käre kursledare var en alldeles utomordentlig och förträfflig person. Mina positiva intryck av kursen är väldigt mycket kopplade till hans sätt att leda kursen, med pep-talk och sånt där. Om jag spetsar till det så hade jag kanske tyckt att det varit en dålig kurs om inte han hade varit där.

Om man inte i sitt dagliga arbete jobbar med typ avancerade investeringskalkyler så blir redovisningsavsnittet ganska mastigt när det kommer, med kursens syfte att man ska känna av ett väldigt brett område. Det blir svårt att assimilera och kräver rätt ordentliga kunskaper för att man ska kunna tillgodogöra sig det hela på ett konstruktivt sätt. Vissa av ekonomiavsnitten krävde nästan för mycket av deltagarna och blev för specialiserade.

Sen var det enormt segt att vara borta från jobbet så länge. Det klädde in kroppen och man kände sig som en lyxvarelse som drev omkring på kurs när verksamheten behövde en. Det går inte att vara borta så länge när så många personer är beroende av en. Ska man vara det måste det komma ens verksamhet till mera direkt nytta."

D15

"Kursen i stort gav ett helikopterseende som gav mig åtskilligt med impulser till saker jag ska göra."

D16

"Man skulle behövt lära sig mer av vissa grundläggande begrepp. Jag tror att många inte kunde det tillräckligt mycket och man skulle behövt jobba ännu mer med case och andras erfarenheter om hur man handlar i vissa situationer. Där fanns definitivt ett behov man inte riktigt tillgodosåg. Man kom att hamna lite för mycket på företagsledningens pop-filosofier, hur man är som chef. Men det tycker jag inte är det stora problemet utan mer ekonomiska baskunskaper. Det är först när man börjar jobba praktiskt som man ser vad man verkligen behöver. Det är så lätt hänt att man jobbar väldigt snävt utifrån de ramar som är uppställda i det företag man hamnat i. Man behärskar det lilla, lilla fält man jobbar med och går med skygglappar i övrigt. Det är viktigt när man har några år bakom sig som företagsledare att man ger sig möjligheten att ta bort skygglapparna och titta på alternativa sätt att agera.

Dom här teknikerna måste man jobba sig igenom ordentligt så dom sitter, för när man kommer hem är det ansträngande att föra över det på sin egen verklighet. Om det inte sitter ordentligt utan bara ligger på ytan och skvalpar har du aldrig tid att tillämpa det utan gör som du alltid har gjort. Du kan inte lära dig det rent teoretiskt utan det måste vara tillämpning. Det fick vi tyvärr inte göra särskilt mycket mer än i projektarbetet. Men då var det för sent, för då hade man skjutit undan det.

När jag for hem konstaterade jag att jag visste väldigt lite om dom andra deltagarnas företag och deras problem. Det fanns ju inte utrymme för det på kursen. På kvällarna var man ju så trött att man på sin höjd orkade spela lite biljard. Jag skulle velat få diskutera mina problem med dom andra, fått höra deras synpunkter och hur de gjort i liknande situationer och fått teorierna inpassade som hjälp i det erfarenhetsutbytet. Det är ju det som är inläring, att utgå från sina egna erfarenheter, diskutera dem och få synpunkter. Dom som fick det, och det var kanske dom som fick mest ut av kursen, var dom som hade turen att kunna ställa upp med sina egna företag som projektföretag i projektarbetet."

D17

"Om man hade fått lov att på helt egen hand göra ekonomiska analyser i konkreta situationer för att ta åt sig de ekonomiska avsnitten. Jag kunde i och för sig kalkyleringsprinciperna sedan tidigare men det är skillnad att göra det i praktiken i faktiska situationer. Visst blev det mer komplext när praktikfallen kom men samtidigt hade du i grupp-arbetena nån ekonom som kunde det utantill och då blev väldigt drivande när man var i tidspress. Resten blev ganska passiva.

Att var borta en så lång tid är fruktansvärt svårt. Jag satt i en helt omöjlig situation och höll på att knäcka mig själv. Jag tror alla kände en sådan press och kanske skulle kunskapsinhämtningen bli bättre om man inte kände det. Om man kunde sprida ut kursen i kortare pass under en längre tid."

D18

"Jag tittar då och då i kurspärmen, kanske mest i deltagarförteckningen och mindre i substansen. En övergripande behållning var att kursen var bra ihopsatt. Speciellt var vår kursledare bra som sammanhållare. Helheten och sammanhangen, det var ju hela tiden det kursen syftade till. Man höll sig på en sammanhängande och övergripande nivå. I vissa fall tyckte jag väl att man kunnat gå in djupare på saker, men det var ju svårt med tanke på kursens övergripande syfte."

D19

"Totalt sett tycker jag kursen var riktigt upplagd och helheten väldigt bra. Vi kom ju från olika förhållanden med olika förutsättningar så även om den första tiden var mycket teoritragglande la man en bas för den fortsatta kursen som var nödvändig. Kursen gav mig en annan dimension när det gäller att tänka mer övergripande strategiskt. Kursledaren var väldigt bra. Han var saklig och kunnig och höll det hela på en mycket fin nivå rakt igenom.

En sak jag reagerade mot var att det var mycket inriktat på industrisidan. Man måste beakta att det är deltagare med även från tjänsteföretag."

D20

"Jag tyckte bra om kursen. Dom yttre omständigheterna på kursen, som servicen och omhändertagandet, var fantastiskt goda. Och trots att vi jobbade från morgon till kväll och ibland ganska sent var det ju inga problem att ha ett fullspäckat program.

Dock överskattade jag min delegeringsförmåga och fick jobba som en galning under kursuppehållen för att komma ifatt. För min del hade det därför varit bättre med en veckas kurs i taget."

D21

"En kurs beror ju rätt mycket på vem som är kursledare. Men vår kursledare tycker jag var jättebra. Han var en som kunde sammanfatta och vara underfundig i sina kommentarer och reflekterande och tänkande. Det känns roligt att ha gått kursen. Man kan lite mer och ser att det inte är några trollkonster. Det visste man väl innan också, men man har lyfts upp en nivå."

D22

"Jag tyckte kursen var för teknikerdominerad. Att träffa tekniker är i och för sig kul, men jag tyckte dom var för många. Dom som kom från tjänsteproducerande företag var få.

Jag tyckte väldigt mycket om kursledaren som person. Det var en fascinerande människa i sig. Men kursen kändes lite trött. Den har ju väldigt gott rykte men går på rutin för mycket. När jag valde kursen gjorde jag det för att den har ett väldigt gott rykte. Efteråt har jag börjat fundera på om inte det delvis beror på att dom har kört kursen på gamla omdömen. Jag tror den håller på att halka efter. På senare år tror jag inte att man på allvar ifrågasatt kursinnehållet utan att kursen är väldigt anpassad till tidigare segrar. Det märks att den är gjord för tung processindustri. Det verkar ungefär som man inte upptäckt att vi är på väg över i ett tjänsteproducerande informationssamhälle utan hänger kvar vid sånt som var mode på 60-talet. Dom borde vitalisera kursen på något sätt."

D23

6.2.2 Projektarbetet

Projektarbetet var för många deltagare den största behållningen av utbildningen, och det man mindes bäst. Man upplevde umgänget med de övriga deltagarna i projektgrupperna och den gruppdynamik som uppstod som något mycket värdefullt. För en del, typ D3 och D22, var de sociala aspekterna av projektarbetet det viktigaste. För de som var resurspersoner innebar projektarbetet en mer eller mindre kvalificerad problemlösningshjälp samt tillfälle att testa idéer om den egna verksamhetens framtid. För övriga innebar projektarbetet ett tillfälle att få sätta sig in i ett annat företags totala verksamhet. För en del ledde projektarbetet till ett ökat självförtroende då man upptäckte att man kunde åstadkomma resultat på kort tid och att projektgruppens förslag genomfördes i praktiken.

"Det var lite som att återflytta sig till när man gick i skolan. Projektarbete hade man i skolan också, som en förhoppning att man därigenom låter eleverna ta eget ansvar."

D1

"Det var en bra uppstart på kursen, som fick folk att öppna sig i positiva resonemang, speciellt i projektarbetet som man jobbade med under en längre tid med krav på resultat. Det blir ju alltid mer engagemang om man ställer krav på verksamheten. Det var viktigt i gruppen att vara överens om att såhär borde man göra. Och i stora drag genomfördes vårt projektarbete i företaget. Det tyckte vi var intressant, att vi på kort tid lyckats närma oss ett problem på ett såpass vettigt sätt att det gick att genomföra."

D2

Sade inget direkt om detta.

D3

"Det var ju ändå väldigt stimulerande att träffa alla dom här människor från olika miljöer, inte minst i den uppsats vi skrev. Vi var en brokig samling. En personalchef från ett pappersbruk, en VD från ett litet bolag, en försäljningschef som sålde reservdelar, en konstruktör från ett bolag som jobbade med sanitära artiklar och så jag. Vi kom från helt olika miljöer men det var trevligt ändå. Vi gick igenom VD:ns bolag som hade lönsamhetsproblem från grunden och föreslog en hel del saker som genomfördes till ganska stor del. Den killen är nu i Amerika som moderbolagets representant så han tyckte ju det var trevligt. Projektarbetet blev ju ganska påtagligt, typ 'Vad har du för

lokalhyra? Hur beter du dig när du marknadsför osv'. Det var ju gripbart eftersom företaget ju var förhållandevis litet."

D4

"Det var positivt att träffa kolleger som var i andra branscher och i min ålder. Dom allra flesta hade kommit till "middle-management" men inte till "top-management". Det här är ju lite av medelklassens kurs, en kurs för folk på väg upp. Bästa delen var projektarbetet. Dels för att man fick sätta sig in i andra företags totala struktur, dels för att man märkte vilken grad av generaliseringsgrad problem har. Det är inte så stor skillnad mellan själva analysen, strategin, handlingsplanen och metodiken, det går igen. Har du lärt dej den kan du applicera det på de flesta företag."

D5

"I vårt projekt så använde vi ett företag ur min koncern och i det avseendet är jag väldigt glad för all diskussionshjälp och engagemang jag fick av kursdeltagarna. Jag tror att det har bidragit till att man löst ett antal problem i det företaget och att framtiden nu ser mycket ljusare ut än den gjorde för ett år sen. Den andra sidan av det är att personligen kanske jag hade lärt mig mer på att tränga in i något företag som var nytt för mig. Jag var ju den som tillhandahöll företaget och det var i huvudsak dom andra medlemmarna som skulle lösa problemet."

D6

"Vad jag kommer ihåg mest ifrån kursen var den lilla utredning vi fick göra. Det tyckte jag var intressant och lärorikt."

D7

"Höjdpunkten var det gemensamma grupparbetet. Synd att kursen slutade efter det. Över huvud taget tycker jag man försökte så långt det var möjligt att föra ut det i en verklighet. Grupparbetet speciellt gav mig det där lilla extra självförtroende som jag behövde i det här jobbet, som visade sig vara mycket mer komplext och svårt än vad jag trodde då jag tackade ja till det. Hela kursen går ju ändå mot ett crescendo som slutar med att man går ut och försöker agera som en företagsledare."

D8

"Projektarbetet uppfattade jag som en väldigt meningsfull grej. Det tunga i många chefsjobb är ju att hantera problem och trubbel. Det finns ju ingen som direkt lär en det. Sådant diskuterade vi mycket i den projektgrupp som jag var med i. Vi har hållit ihop sen dess och diskuterat problem regelbundet."

D9

"Förväntningarna på projektarbetet skall man nog inte driva upp för högt. Det är för kort tid för att man ska hinna diskutera igenom alla aspekter. Det kräver mer övning."

D10

"Det kvarstående minnet var det projektarbete som vi gjorde. Jag hade turen att komma med i ett projekt där projektföretaget hade marknads- mässiga och tekniska beröringspunkter med det jag jobbar med. Dessutom var det inne i ett mycket dynamiskt utvecklings- och förändringsskede. Projektarbetet var den allt överskuggande och givande delen av kursen. Just våra diskussioner om vad vi skulle göra som tvingade oss att försöka klargöra för oss själva hur vi trodde man skulle tackla problemen."

D11

"Slutuppgiften att få sätta sig in i ett annat företag var ju oerhört stimulerande och intressant och unikt, något man aldrig kommer att få göra igen."

D12

"Projektarbetet var bra och praktiskt. Du kommer ut på ett företag och är tvungen att sätta dig in i hur det arbetar och hur det faktiskt går till i praktiken."

D13

"Projektarbetet var bra. Jag hade mitt företag som projektföretag och fick testa idéer jag hade mot projektgruppen. Det gjorde att det arbetet blev väldigt levande och mycket av vad projektgruppen tipsade mig om har nu hänt."

D14

"Mitt deltagande i kuren blev lite olyckligt av att jag bytte arbete under kursen. Därför tvingas jag avbryta kursen i förtid och hann inte vara med om projektarbetet."

D15

"Projektarbetet var det viktigaste för mig. När jag startade det här företaget för ett tiotal år sen hade jag inget kapital alls, utan tog en rövare och drog igång. För att då kunna betala ut löner skrev jag ett avtal med ett factoringbolag, åkte upp med en bunt fakturor och lämnade dem, fick en check i handen som jag åkte och "cashade" och betalade ut lönerna med. Detta har dock lett till att företaget hela tiden befunnit sig i ekonomisk kris till och från. Man startar inte ostraffat en verksamhet utan pengar. Min styrka är dessutom inte det ekonomiska och det har också straffat sig. Jag tar rövare helt enkelt. Som när vi flyttade till våra nya lokaler och jag samtidigt köpte upp ett annat företag i branschen. Det var bara halvdant kalkylerat, men jag tyckte det var en jättechans som jag bara inte kunde missa, må det sen bära eller brista. Det blev en chock för företaget och vi hamnade i en likviditetskris, vilket jag hade förutsett.

Jag förstod att jag var ute på hal is, så därför anmälde jag mig till ledarkursen.

På kursen fick jag in mitt företag som projektföretag. Det skulle kunna försättas i likvidation vid det laget så det var en väldigt svettig tid för projektgruppen. Gruppen förordade att antingen lånar man upp kapital eller också får man ett ägartillskott. Banken vägrade ställa upp med mer lån så det fanns bara ägartillskott kvar. Då slumpade det sig så att det var ett företag som kom och var intresserade av att köpa en del av det här företaget. Dom gick in med femtio procent och på det sättet klarade jag den ekonomiska sitsen, för dom sköt till kapital samtidigt. I projektets slutande, trots all hjälp jag fick, saknade jag ändå ett förslag till att åtgärda den här akuta situationen. Jag hade kanske önskat mig att dom hade preciserat sig om olika lånemöjligheter, för det var rätt främmande för mig. Hade inte den här intressenten dykt upp på en gång så hade det varit lite svårt för mig att veta hur jag skulle göra efter kursen. Jag såg ju dom lite som konsulter åt mig, även om det var utbildning, och hade därför sådana förhoppningar."

D16

"Projektarbetet kring ett företag tycker jag var väldigt bra. Man fick då möjligheter att jobba igenom ett företag. Men dom analysmetoder vi hade trimmats i hade man gått igenom så snabbt att de inte hade sjunkit in. Så vi kunde inte tillämpa dem när vi satt i den här ganska stressade situationen och skulle analysera företaget.

Om man tittar på dom projektarbeten som gjordes tycker jag det blev rätt mycket av lite allmänna uppfattningar. Jag har ju tidigare jobbat som skribent och den typen av rapporter grupperna skrev skulle jag mycket väl ha kunnat skriva som journalist. Det blev mest att observera, notera och fånga upp. Och inte så mycket att med hjälp av olika instrument bena upp en verksamhet. Det fungerade mer som journalistiska rapporter än företagsekonomiska analyser och blev lite ytligt, eftersom kunskaperna hos dom som var där var mindre än man kunde tro."

D17

"Det var naturligtvis roligt att göra det här projektarbetet. Vi hade hemskt trevligt i gruppen. Ambitionen från dom olika gruppmedlemmarna var lite varierande, vilket kanske var störande, men så är det ju. Det är ju inte ditt företag."

D18

"Vad gäller projektet, där jag var resursperson, så hann vi lika långt som vi hunnit internt men inte längre. Området var välanalyserat och även om gruppen bestämt hävdade att den kommit fram till egna slutsatser så tyckte jag att dom var alldeles för mycket ledda av mej. Jag drog en sammanfattning av projektarbetet för min företagsledning. Slutsatsen där var att resultaten påminde alldeles för mycket om vår egen strategi som vi redan hade. Man hade lite svårt att hitta nyheterna. Sen var det en del banala saker som drog ner trovärdigheten. Men trots allt var det en bra genomgång för mig. En mindre del av gruppen ska fortsätta projektet med mig för trots allt är det bra konsulter."

D19

"Projektarbetet var ju höjdpunkten på det hela. Jag ville ha med min avdelning som projektarbete för att få utomstående synpunkter på verksamheten och se om vi verkligen var på rätt väg. Jag tycker gruppen fångade upp verksamhetens situation bra och jag tror det var värdefullt att vi var en liten projektgrupp. De fick verkligen ta tag i det och tränga in i det ordentligt. Det blev inte någon snålresa utan deltagarna fick verkligen sätta sig in i helheten och fånga upp alla olika aspekter. Den rapport gruppen fick fram tycker jag väl speglar helheten.

Det var ju också en ny erfarenhet när vi snabbt skulle se till att fördela arbetsuppgifterna så vi kom igång konkret med projektet. Där såg man ju spänningar och strömningar innan man fann sina roller. Men när vi väl började arbeta så var det en väldigt aktivitet och engagemang i det hela. Det tycker jag var väldigt positivt och fint."

D20

"Vad som gav mig väldigt mycket personligen var projektarbetet. Det var en väldigt trevlig grupp av människor som gav mig mycket kollgialt men framför allt var det intressant att få en inblick bakom kulisserna i ett kooperativt företag. Jag blev förvånad över hur pass professionella dom var i sitt sätt att hantera marknadsmässiga problem."

D21

"Det som sitter kvar från kursen som en stor bit är faktiskt projektarbetet. Det sitter kvar som en väldigt positiv upplevelse pga att jag kom i en väldigt bra grupp med en konkret arbetsuppgift som ledde till ett mycket bra arbetsresultat. Det var också bra folk med i gruppen så det blev ordentlig gruppdynamik, vilket var intressant.

Jag lärde mig mycket av det, kanske inte så mycket om ekonomi som om mänskligt beteende. Hur man uppträdde mot varandra i gruppen, det lärde jag mig mest på. Det var intressant att upptäcka att deltagarna från andra företag, där en del hade högre positioner än jag själv, varken var sämre eller bättre än jag och hade lika mycket fel och brister som jag själv. Sen lärde jag mig också dagligvarubranschens sätt att redovisa, vilket var helt nytt för mig."

D22

"Det som jag tyckte var bäst och som gav mig i särklass mest var projektarbetet. Jag tycker det var otroligt givande för det var både en bra gruppsammansättning och ett intressant projekt. Vi lyckades få fram bra idéer som vi gjorde något ganska bra av. Våra visioner om ett nytt affärskoncept har blivit godkänt av koncernchefen fick jag reda på häromdagen av vår resursperson. Koncernchefen är mycket entusiastisk och projektförslaget skall prövas i X-stad 198Y, vilket var vad vi föreslog i vår projektrapport. Såpass detaljerat följer dom vårt förslag och det tycker jag är väldigt stimulerande och kul."

D23

6.2.3 Umgänget med övriga deltagare

Många upplevde umgänget med de övriga deltagarna som mycket givande och för en del blev det den huvudsakliga behållningen av utbildningen. Deltagarumgänget gav upphov till ett erfarenhetsutbyte som gav perspektiv på den egna verksamheten, nya affärskontakter och nya vänner samt erfarenheter av att arbeta i grupp.

En minoritet av de intervjuade var kritiska mot erfarenhetsutbytet och menade att det varit ytligt.

"Jag har träffat några efteråt som jag haft god affärsmässig nytta av att vi gick samtidigt. Varje gång känns det kul att träffa dem. Man stöter på varandra på flygplatser och så. Den sociala aspekten är viktig."

D1

"Jag upplevde umgänget med de andra kurskollegerna framför allt i grupparbetena, som mycket stimulerande. Konkreta uppgifter i grupparbeten med redovisningar typ projektarbetet och mer tid att analysera vad man kommit fram till tror jag skulle vara värdefullt."

D2

"Sen var det ju trevligt. Ibland, om man skulle välja tillvaro i livet, så skulle jag bara gå på kurs. Att jobba med case i stället för verkligheten, då kan man skratta åt felet man gjorde."

D3

"Det är ju en stimulerande miljö därute i alla hänseenden. Rummet är väldigt spartanskt så man förstår att där ska man inte vara mycket. Man ska gå dit och lägga sig. Det är inget fel på sängen. Jag tror dom flesta som kommer dit trivs, även om man känner av att det är jobbigt och håller på till sena kvällar med diskussioner som kommer efter det

vid kvällskaffet, bastun och ölet och vad det nu är. I projektarbetet fick jag ett antal nya vänner, vilket har inneburit att vi har träffats på fritiden och använt våra fjälls- och havsstugor. Det är ju väldigt positivt."

D4

"Jag tycker det var väldigt välordnat på kursgården med det sociala. Att du hade den där samlingslokalen med bastu, pool, bordtennis och motionsmöjligheter. Och sen att du hade den här nattmackan vid tiotiden. Och sen hade man ju såna där festaftnar ibland. Jag kom väldigt nära killarna i projektgruppen så vi har träffats några gånger sen dess."

D5

"Jag var inte imponerad av erfarenhetsutbytet. Det är ganska lite var och en bidrar med erfarenheter från sin bransch. Det blir inte så många helt öppna diskussioner. Det som sägs blir bara enstaka småbitar av det ena och det andra och bidrar väl inte till någon djupare förståelse av någon annans bransch."

D6

"Jag har väl svårt att peka på något speciellt som jag haft nytta av i jobbet. Största behållningen är de kontakter man fått. Man lär känna en hel del på en sån här kurs som man vet att man kan ha nytta och glädje av framöver. Man får kontakter inom alla möjliga företag. Dom här kontakterna tycker jag ger mer än vad själva kursen gör. Det har ju att göra med att man umgås ganska intensivt under sex veckor. På kvällarna så bytte man ju erfarenheter väldigt mycket och hade ganska skojigt också. Största utbytet av såna här kurser är ju ofta umgänget med dom andra. Man skaffar nya kontakter och använder ju varandra lite som rådbyråer."

D7

"En annan stor tillgång är kursdeltagarna själva. Det man får höra och diskutera med dem vid gruppövningarna men framför allt på kvällarna och eftermiddagarna. Dom kontakter man knyter som jag utnyttjat i efterhand genom att ringa och fråga någon om råd. Men kursen är det som ger den gemensamma stommen att hålla dig till. Är kursen bra ger sig resonemangen själva som man fortsätter att spinna vidare på. Man blir stimulerad och hjärnan arbetar i full fart."

D8

"Jag hade en medarbetare som ställde till en massa trubbel. Den personen var i fajt med alla. Samtidigt var det en person som var ganska viktig och jag tyckte det var fan att jag inte skulle kunna komma till rätta med det. I diskussionerna med folk från andra företag kom jag på att den mest vanliga konflikten är revirkonflikt. Då kunde jag se precis vad det handlade om. Den här personen var en specialist som var fruktansvärt rädd om sitt revir. I grunden är ju det här några få och ganska enkla problem som bara förkläs på lite olika sätt beroende på vad man råkar syssla med."

Kanske 75 procent av chefsjobben är likadana var man än sitter, enligt mitt intryck. Sen finns det 25 procent som skiljer sig beroende på om det är data eller plåt. Dom här insikterna man fick. Tittar man på stora forskningsinsatser så är dom väldigt ofta tvärvetenskapliga på ett eller annat sätt. Tex så tar man en metodologi från ett område och tillämpar på ett helt annat område och sen smäller det till. Någon-
gonting av det här tycker jag är samma sak."

D9

"Jag var oerhört tacksam att som yngre deltagare få ta del av de övrigas erfarenheter. Dom övriga deltagarna är stimulansen på kursen."

D10

"Den här kontakten man fick med många olika personer från olika branscher just under projektarbetet, under kvällarna och i pauser var ju också väldigt givande."

D11

"Det var fantastiska människor som deltog tyckte jag. Spännande människor med mycket att berätta om som jag inte kände till. Efter middagen när man satt där med kaffe vid brasan fick jag höra deras synpunkter utifrån uppslag från tidningar eller vad som helst."

Det var strålande mat och det tror jag också är viktigt för moralens skull. Att utbildning är viktigt och det faktiskt syns t o m på köttbullarna. Husmor var ju en enastående personlighet. Vi var ju några kvällar och hade lite trevligt i matsalen och hon var väl den mest briljanta husmor man kan tänka sig. Hon höll allt inom gränserna men bjöd ändå på sig själv. Det var inget snack om det var sent även om vissa fester slutade sex på morgonen. När en av festerna var slut fanns det hunger kvar av någon outgrundlig anledning. Då satt vi inne i köket och skar av någon fårfiol och hitta' gammalt rödvin vi drack och hade utomordentligt trevligt ytterligare ett antal timmar. Det var ju ingenting hon hade behövt göra, men det gjorde hon. Och så var det över hela linjen där. Varje person i personalen var personligt engagerad. Man möttes aldrig av: 'Det är inte mitt bord', utan alla ställde upp."

D12

"Rent allmänt upplevde jag tiden på internatet som mycket trevlig. Man lärde känna en massa människor som jag senare stött på. Kanske inte i mitt arbete men på flygplatser, hotell och sånt. Det är alltid trevligt. Just det här erfarenhetsutbytet man fick med andra deltagare tycker jag var det mest positiva i kursen."

D13

"Det som för mig är mest bestående från kursen är att man fick träffa 40 killar i samma ställning och ålder med ungefär samma mål."

D14

"Det som jag inte fick ut så mycket av, tyvärr, var erfarenhetsutbytet. Sammansättningen av gruppen kanske inte var så bra sedd ur allmän management-synvinkel. Flertalet av dom som fanns med kom från lite udda företag kanske, och satt inte i en direkt operativ management-funktion med personalansvar utan satt mer på specialistfunktioner eller som avdelningschefer inom ett visst segment."

D15

"Inom ekonomiavsnitten kände jag att det var en enorm skillnad mellan vad vi hade för kunskaper. Så fort man pratade avancerat hängde jag inte med. Många gånger avstod jag från att ställa frågor därför att ställer man alltför elementära frågor blir det bortkastade pengar för många som sitter och tycker att det föreläsaren går igenom är självklarheter."

Men marknadsföringsavsnitten var enkla för mig och kunde varit betydligt mer avancerade. Men så blir det ju för att vi alla har våra specialområden."

D16

"Det ledde till många kontakter, vilket inte är så dåligt i det här sammanhanget."

D17

"Alldeles i början när vi presenterade oss för varandra körde jag lite grejer själv om chefskap i den grupp jag då var placerad i, men det var väldigt ytliga svar som jag tyckte killarna kom med, med väldigt stor distans. På något sätt fick man under de sex veckorna en massa om vad man måste ta hänsyn till som chef men inte så mycket om hur man lever upp till det. Det tror jag skulle varit intressant att diskutera mera."

D18

"Som de flesta kurser man går är ett av de bestående och viktigaste intrycken att man kommer ifrån den dagliga verksamheten och träffar likasinnade. Jag har haft en del kontakter med speciellt medlemmarna i min projektgrupp efteråt, dock i vanlig ordning inte så mycket som jag trodde. Det var roligt att jobba intimt ihop i projektgruppen. Det framgick helt nya karaktärer av en del. Speciellt vår biolog. Jag kunde inte begripa varför han skulle hamna i ett supertekniskt område. Han visade sig dock ha mycket att ge eftersom hans företag också jobbade med högteknologi och man hade jämförbara strategiska frågor. Så det var en rolig korsbefruktnings."

D19

"Över huvud taget tycker jag det var stimulerande med att man fick utbyta lite erfarenheter med övriga kursdeltagare. Det var ju egentligen den viktigaste delen, det som förekom mellan de olika lektionspassen."

D20

"Över huvud taget var det nog främst umgänget med och blandningen av olika personer på kursen som gav den största behållningen. Det gav väldigt mycket mer än det exakta ordet som kurslitteraturen eller föredragshållaren hade att komma med. Det spelade ingen roll om man jobbade inom elektronik eller dagligvaruhandel, man hade snarlika problem. Det känns rätt tryggt att veta att man inte är ensam om att ha personalrekryteringsproblem. Det har man i så gott som alla branscher. Det fick jag bekräftat. Det är ju ett stort värde i den här typen av kurser att man får tillfälle att kommunicera med företagsledare ur andra företag som sysslar med helt andra saker. Det är inte branschkolleger utan företagsledarkolleger. Branschkunskap kan man alltid skaffa sig. Men att lära sig företagsledning är inte så lätt via böcker. Det lär man sig av erfarenheter och många gånger av misstag. Genom att lyssna på andra personer som redan gjort misstagen och kan berätta hur man inte ska göra är mycket vunnet."

D21

"Det som gör kursen intressant är att man väljer folk från olika branscher. Det gör att det blir variation och gör det intressant att få se hur andra branscher och människor fungerar. När man är från olika branscher kan man inte prata branschproblem så väldigt mycket. Det tycker jag är bra och utvecklande. Annars blir man lätt hemma-blind."

D22

"Något som är väldigt stimulerande är ju att träffa nya människor. Jag har ju träffat flera på kursen som jag gjort affärer med efteråt. Sånt är ju kul, att träffa människor ur andra miljöer. Man blir ju väldigt orienterad mot sitt eget företag så jag tycker det var bra att höra andras synpunkter på vår verksamhet."

D23

6.2.4 Föreläsarna och det tekniska kunskapsinhämtandet

Allmänt tyckte man att flertalet av föreläsarna höll hög klass. Speciellt uppskattades gästföreläsare från näringslivet. Vad gällde deltagarnas uppskattning av innehållet varierade det bl a efter respektive deltagares kunskapsbehov.

Allmänt uppskattat var företagsspelet.

Många av deltagarna tyckte det var för mycket teoretiska föreläsare och efterlyste fler gästföreläsare från näringslivet. Deltagarna uppvisade en tendens att bedöma de olika kunskapsmomentens kvalitet efter den enskilde föreläsarens insatser och mindes främst ovanligt skickliga eller ovanligt svaga föreläsares insatser. Inställningen till undervisning i psykologi var ambivalent. Man ansåg att psykologisk kunskap i och för sig var viktig men tyckte ofta varken om utbildningens psykologiska kunskapsförmedling eller de psykologer som medverkade i utbildningen.

Det fanns också en tendens hos deltagarna att främst minnas de kunskapsmoment som var extra relevanta för dem medan man i övrigt hade vaga minnen av föreläsningarna och i en del fall hade glömt bort stora delar av utbildningsinnehållet.

"Om det viktiga med kursen är att bli en framtida chef i de stora börsnoterade företagen måste kursen läggas upp på ett annat sätt. Då tror jag det blir mindre teknik och att saker och ting kommer i en annan ordning. Att träna upp chefsskapets mysterier i stället för att sitta på skolbänken. Vi är i ett övergångsskede nu enligt trendmakarna. Den blivande trånga sektorn kommer att bli kunskap. Tidigare var det mark respektive kapital. Om nu detta är framtiden lägger man inte upp en kurs med en massa föredragshållare och teknik. Det måste vara viktigare att förstå att man inte kan ekonomi och därför måste skaffa sig den kunskapen än att lära sig det, dvs fatta sin svaghet. En kurs som spelar med svagheter och styrkor tror jag bidrar till flexibiliteten och öppenheten och lyssnandet som gör att man blir mer lyhörd som chef utan att tappa fastheten."

D1

"Jag hade, som tekniker, väldigt nytta av att nosa lite mera på områden som materialadministration, kapitalhantering och bokslutsanalys. Det var dock kanske väl mycket högskola över det och låg i periferin av vad man jobbar med som entreprenör. Det var ju mer anpassat för tillverkningsindustri. Visst fanns det föreläsare som var natt och som inte borde vara där. De var säkert duktiga och väletablerade professorer på högskolor och universitet som visste vad de talade om, men framställningen var väldigt tråkig. Man får komma ihåg att det är rätt kvalificerade människor som sitter där. Det är inte bara ämnet som är viktigt utan även framställningen av det. Den måste hålla en hög klass, annars blir det tråkigt."

D2

"Vi hade vissa föredragshållare som inte höll måttet. Varför ska vi nu sitta och lyssna på den här, frågade jag mig. Här sitter ledarfolk i företag med stor respekt för andra ledare och så står professorn där och behandlar oss som skolpojkar."

D3

"Det var utomordentligt skickliga lärare, man riktigt frapperades av det. Det förstod man ju att det var nästan toppen av vad man kan prestera i dagens Sverige. Det är klart att det fanns avsnitt som var mer eller mindre tunga. Jag är glad att jag fick gå utbildningen. När man är uppe i övre medelåldern som jag kan man naturligtvis diskutera det. Det är ju också jobbigt att sätta sig ner i föreläsningssalar där det visserligen är skickliga föreläsare men du måste sitta och suga i dej det här hela tiden. Det blir en helt ny miljö. Det är ju väldigt mycket föreläsningar. Är man då lite ringrostig så blir det ännu jobbigare helt klart."

D4

"Första delarna var en uppfräschning från högskoletiden, vad som hänt de senaste 15 åren med samma lärare i stor utsträckning. Ens gamla klasskompisar hade ju blivit professorer nu. Jag upplevde det väldigt familjärt och tyckte att så mycket hade det inte hänt. Jag tyckte bäst om de lärare som hade verklighetsanknytning och hade varit ute i företag och jobbat med dem, även om det alltid är roligt att lyssna på begåvade människor. Vad gäller luckor tycker jag att jag är dålig på balansräkning. Jag har inte den instinkten. En del är ju balansräkningskonstnärer. Å andra sidan är det en ren specialistfunktion så man får omge sig med en duktig ekonomikille. Men i vårt företag har de här frågorna fokuserats genom att vi strukturerat om oss så kraftigt och då hade jag velat kunna mer. Det ligger inte i ryggmärgen på samma sätt som marknadsföringen gör."

D5

"En del är bekant på en sådan kurs. Man har gjort det förut men får verktygen i bättre trim i verktygslådan. Den delen uppfyllde kursen väldigt väl. Man fick en överblick av vilka verktyg som fanns och fick prova på dem lite grann, fick inspiration om man ville fördjupa sig så vet man var man ska leta. Beroende på vilka diskussioner man varit involverad i så har man olika delar av kursen olika aktuella i minnet. Det jag för några dar sen hade stor glädje av i en diskussion var avsnittet "Operation Management" som för mig var delvis nytt. Det har varit ett nytt moment i mitt eget tänkande som inte skulle funnits där annars. För mig som hade gått på högskolan blev det ju väldigt mycket av ett nostalgiskt återseende av gamla professorer som tydligen fortfarande går omkring och pratar. Man kände hälften av alla föreläsare trots att det var 20 år sen jag gick på skolan. Det är också en tankeställare. Man kanske hade velat se lite fler nya ansikten."

D6

"Det var ju väldigt många fina föredragshållare. Ofta upplevde man det så att dom klädde i ord vad man egentligen höll på med. Man hade inte funderat på att så här är det ju i verkligheten. Man verkar ta in gästföreläsare lite för att det är ett tjugigt namn. Många gånger tar man in såna här snitsare utan att dom för den skull tillför så mycket. Vad jag däremot tyckte var bra var en kille från ett pappersbruk. Det ska inte vara alltför mycket teorier utan det ska vara killar som har något att berätta om något som dom har grejat i sina företag. Jag tror inte det ska vara så mycket teoretiker. Dom flesta på såna här kurser är ju killar från verkligheten som vet att kartan inte alltid stämmer

med landskapet. Det ska inte vara entertainers utan ska dom ta dit folk så ska det vara för att dom har något att berätta som är bra för oss att höra. Det behöver ju inte vara såna där glassiga namn som Janne Carlzon som är i ropet. Det finns en massa andra kloka och vettiga personer i det här landet också.

Föreläsningsformen var OK även om det är lite jobbigt för folk som varit yrkesverksamma i många år att sitta och passivt ta emot. Jag tror att man ska blanda föreläsningar med att låta deltagarna vara lite aktiva också för att få snurr här uppe i skallen. Korvstoppning tål man inte hur mycket som helst."

D7

"Kursen var mycket väl upplagd. Överlag professionella föreläsare som var väl förberedda och hade förmågan att koncentrera sig på väsentligheter. Men kursen måste hela tiden förnyas. Det gäller att hänga med i filosofierna då det är lite av modenycker över det hela. Det är ju vissa frågor man centrerar sig kring. Först marknadsföringsfrågor och sen materialadministration och nu har kanske finansieringsfrågorna lyfts fram."

D8

"På kunskapsmomenten kan lärarkvaliteten ha spelat in. Det var skiftande kvalitet. En del lärare var lite utslitna. Det märktes på en del lärare att de tagit pärmen ur hyllan och åkt. Det är väldigt farligt på en kurs av den här nivån. Eftersom jag tyckte faktadelen var mindre intressant blir ju föreläsarnas sätt att vara väldigt viktigt. Inte bara att de gett samma föreläsning 10 gånger innan utan när det kom frågor märktes det att 'Den här frågan har jag hört tolv gånger innan och jag börjar bli trött på att höra den'. Det syntes lite för tydligt hos en del. Om jag ska vara ärlig så lärde jag mig inte riktigt att förstå hur ett bolags resultat- och balansräkningar fungerar förrän jag påtog mig att sköta bokföringen i det hus vi bor. Först då förstod jag hur det fungerade."

D9

"Generellt gäller att alla dom olika delarna var mer eller mindre intressanta och värdefulla för mig som individ beroende på min bakgrund, intressen och läggning. Men de bildar en plattform som ger en möjlighet att ta ett trappsteg upp så du får lite bättre utsikt över landskapet. Hur det ser ut, vad som påverkar landskapsbilden och i vilken omfattning. För att klara att diskutera företaget i lite mer strategibetonade termer måste du ju ha den här typen av plattform att stå på. Vanligt fackföreningsfolk har inte möjlighet att kliva upp på det här trappsteget. Men visst fanns det verkliga djupdykningar bland föreläsarna. Som när vi diskuterade räntesatser och inflation. Alla som satt där hade förväntat sig att få lite indikation om åt vilket håll det var på väg, men det var botten. Jag blev irriterad på föreläsaren. När man ställer raka frågor vill man ha raka svar i stället för 'Jag vet inte'."

D10

"Jag tror att vad man får ut av varje moment inte bara är beroende av en själv utan också vem som avhandlar avsnittet. Man är beroende av vilka föreläsare som ställer upp. Jag tyckte att det var många mycket personliga och bra föreläsare. Sen fanns det några som inte var särskilt fängslande, utvecklande eller inspirerande. Just där var det ju synd att några av dom svaga korten var inom de områden jag hade velat fördjupa mig i. Där var det inga världsmästare som hade ställt upp."

D11

"Kapitalrationaliseringen var det jag blev mest inspirerad av och haft störst nytta av. Jag såg omedelbart att det var lätt att omsätta i praktiken. Sen var det ju väldigt stimulerande att få höra alla dom här företagsledarna prata om sin verksamhet och hur dom hade löst sina problem. Föreläsarna lyckades engagera oss hela tiden trots att vi var en heterogen församling. Vi hade nån rolig engelsman där också. Han var kanske mer skådespelare än lärare men han platsade bra i gänget.

Vi fick ju också leka lite med dom här små datamaskinerna. Det hade jag aldrig gjort tidigare. Rätt vad det var höll man på att gå i konkurs och sedan blev man miljonär. Det var inte bara ett monopolspel utan det fanns en fin pedagogisk tanke i det plus att åtminstone jag fick en betydligt större respekt för vad dom här små datorerna kan åstadkomma."

D12

"Det jag upplevde som det mest positiva var kanske inte så mycket de teoretiska genomgångarna som att det kom dit ett antal företagsledare och beskrev situationen i sitt eget företag. Man kunde då göra jämförelser och själv känna efter vad man har för problem. Det är ju väldigt mycket så att den problematik man själv sitter i sitter alla dom andra i också."

D13

"För mig var avsnittet om organisation och förändringsstrategier väldigt viktigt. Vi har nyligen gjort en omorganisation och i den har jag använt mycket av det avsnittets teorier."

D14

"Jag tyckte att bitarna X hade, när han körde sin berömda formel, var utomordentligt bra. Jag var relativt väl förtrogen med formeln innan men tilltalades av hans sätt att presentera budskapet. Dom här allmänna avsnitten om marknadsföring och psykologi blev för allmänna och på något sätt ogripbara. Jag tyckte det var att sitta av tiden i ganska stor utsträckning. Psykologitjejen tyckte jag inte var riktigt förankrad i verkligheten utan det var väldigt mycket teorier och modellbyggande. Kunde man i stället haft fram en duktig personalchef från ett medelstort företag så tror jag han kunde ha givit mer utifrån sin egen arbetssituation. På en sån här kurs skulle jag kanske gärna se mer av folk som sitter i en direkt operativ funktion i företag som föreläsare."

D15

"Kursen bekräftade att jag var dålig på ekonomi genom att jag fick reda på hur dålig jag var. Det visste jag inte riktigt innan. Då hade jag nog tankar på att smälla i mig allt jag inte kunde om ekonomi på någon halvårskurs, men nu har jag förstått att det handlar om 3 år på högskola och så mycket tid kan jag inte avsätta. Därför bestämde jag mig för att jag ska inte jobba med ekonomi utan anställa någon som kan det."

D16

"Jag tyckte kursen var något ojämn ... Ibland tyckte jag det blev rätt så luddigt, kvasipsykologiskt och inte särskilt kvalificerat. Jag kan ganska mycket om psykologi och jag tycker inte det höll klassen riktigt. Generellt sett hanterades inte dom frågorna professionellt. Men så fort man kom in på företagsledningens ekonomiska sida hade man kompetens. Det finns lite kunskapsförakt mot baskunskaperna i företagsledning nu tycker jag. I stället är det chefen som person som framhävs. Jag tror inte det är bra. I botten krävs alltid kunskap, basfärdigheter och respekt för yrkeskunnandet. Även om du är en öppen och

entusiasmerande person är du ingen bra företagsledare om du inte har dom här baskunskaperna. Nyckeln man nu använder sig av är att göra om företagsledarens person. Det är dom psykologiska egenskaperna man betonar. Jag tycker kursen trampat lite grann i den fällan. Det var inte besvärande på något sätt, men jag noterade det. Man skulle betonat dom intellektuella kunskaperna mer och dom psykologiska mindre och bättre utnyttjat deltagarnas egna kunskaper och erfarenheter och diskuterat från deras verklighet. Hur man gör i olika situationer i sitt eget företag, det hade jag gärna velat höra. Fallen man använde var ju inte ägnade åt erfarenhetsutbyte, utan skulle mer illustrera något läraren ville säga."

D17

"Vad jag tyckte var väldigt spännande var kursledarens egna genomgångar utifrån dagsaktuella händelser som han hade på mornarna. Det kunde gärna vara mer av sådant, samhällsdebatt och dom här internationella utblickarna."

D18

"Ekonomisk analys och styrning var bra för mig eftersom jag är tekniker. I vanlig ordning är dock företagets ekonomiska styrsystem inramat av en mängd randvillkor som gör att kursformlerna inte går att använda på en enskild avdelning. Det blir bara fiktiva siffror. Dessutom förutsätter kursformlerna en stabil verksamhet med måttlig expansion. Likaledes styr vi på marknadsandel i stället för lönsamhet som i formlerna. Så avsnittet var för mig personligen mycket intressant, men ack så svårt att tillämpa!

Organisationen var väl ett av dom avsnitt jag inte tyckte levde upp till mina förväntningar. Det var för abstrakt. Det gav inte någonting. Däremot var företagsspelet värdefullt liksom marknadsföringen och simuleringsövningarna."

D19

"Jag tycker att den första tiden var väl mycket tragglande utav teorier och uppdateringar. Det är ju lite jobbigt med envägskommunikation och bara sitta still och lyssna när man har jobbat ett tag.

Överlag hade jag uppfattningen och det var hög klass på lärarna med några få undantag. Organisationsbiten var svag. Möjligen var det väl mycket teorier i början av professorer. Men dom var ju profiler så dom var intressanta i sig själva.

Det som gav mig mycket var marknadsföringsbiten, liksom kapitalratialisering. Ekonomiska analysen och styrningen var ju sådant jag redan kunde, så det blir mera en bekräftelse på att jag tänkte rätt.

Företagsspelet var intressant. Även om det var tidspressat så gav det ändå en viss indikation på att man kan hamna i en stressituation där det gäller att göra snabba bedömningar."

D20

"Avsnittet om strategisk planering och företagsledning tyckte jag gav mig en hel del tänkvärda saker. Det här med att göra rätt sak i stället för att göra saken rätt. Vad vi som företagsledare ska försöka arbeta med är att göra rätt sak, sen blir det rätt gjort oftast.

Vad som också var värdefullt var dom personer från näringslivet som kom till kursen externt. Hela det ekonomiska avsnittet gav mig väldigt mycket. Jag kan tänka mig att andra kursdeltagare med en gedigen ekonomisk bakgrund kanske tyckte det var lite tunt. Men jag som inte har någon som helst ekonomisk bakgrund uppskattade det väldigt mycket. Visserligen var det ju bara en skumning på ytan, men det var bra. Så

för min del skulle det inte göra något om man fördjupade det avsnittet.

X var där några gånger och pratade marknadsföring. Det kanske var lite luddigt och gav mig inte speciellt mycket.

Företagsspelet var roligt. Det gav en dignitet åt det hela. Det blev ju blodigt allvar för vissa grupper som hade våra kontroverser. Där ser man vad ett litet enkelt monopolspel kan ställa till med.

Informationssystem och ADB var inte speciellt bra. Det var tunt, mycket tunt skulle jag vilja påstå. Där skulle man kunna göra mycket mer. Idén med personlig skatteplanering tyckte jag var bra. Däremot var det fel person dom plockat dit. Det måste finnas många fler som kan komma och ge vettig information om det."

D21

"Det som jag haft mest nytta av sedan jag kom tillbaka är diskussionerna beträffande affärsidé, strategi och mål. Det kan bero på att jag håller på med den typen av jobb här i företaget, men jag kände ett väldigt stöd i att få en struktur i det arbetet och har även insett den ofantliga betydelsen för ett företag att ha en klar affärsidé och strategi. Det kan hjälpa väldigt långt till att alla drar åt samma håll.

En annan bit som var väldigt intressant för mig var den ekonomiska biten. Den var matnyttig beroende på att det är sådant jag inte sysslat med i det dagliga arbetet så väldigt mycket.

Något annat som var intressant var att få höra föredrag från andra företag och hur dom gjorde där. En annan bit som kändes bra, vilket hänger ihop med att vi jobbar med det i företaget, var kapitalrationalisering. En och annan föreläsare kanske inte var i toppklass men alla kan ju inte framföra sitt budskap på ett engagerat sätt.

Dom flesta var bra föreläsare med personlig utstrålning, vilket krävs på en sån här kurs för att det ska bli bra. Förväntningarna är höga på kursen hos alla som kommer dit, då en anses som en av dom bästa kurserna i Skandinavien inom företagsledningsområdet. Så därför måste man hålla en väldigt hög klass på den. Annars faller det lätt ur."

D22

"Killen som pratade om datautveckling, det var en fascinerande kille med visioner som var mycket stimulerande. Jag hade velat se mycket mer sådant.

Det är ju ändå en managementkurs och management idag är visioner om framtiden. Då är det för mycket skåpmat i kursen för att den ska kallas managementutbildning. Sådan utbildning är mer av visioner och framtid och idéskapande. Kursen tycker jag mera var en tillbakablick. Det fanns ju många lärare som väl var pensionerade och kändes väl gamla. Det ju trots allt en relativt stor investering som företag gör i folk som åker dit och då tycker jag det ska vara det allra bästa.

Företagsspelet, som jag i och för sig tyckte var intressant, var på många punkter helt inaktuellt. Man arbetade med marknadsprissättning i stället för kapitalrationalisering som är det den typen av företag tjänar pengar på idag till skillnad från 60-talets marknadslaboratorier."

D23

6.2.5 Ledarskapsutvecklingen

En del var nöjda med utbildningens ledarskapsutveckling. Flera var dock missnöjda av olika anledningar. De missnöjda tyckte att ledarskapspartier-
na varit för ytliga och teoretiska. En del tyckte inte att dessa mer psy-
kologiska aspekter på företagsledning hörde hemma inom utbildningens ram
och ville ha mindre av dem. Andra efterlyste mer professionalism inom om-
rådet och ville ha mer praktisk och handlingsbar ledarskapsutveckling inom
utbildningen, t ex i form av mer erfarenhetsutbyte och fler gästföreläsare
från näringslivet som sysslade med personalfrågor.

"Det jag saknade i kursen var ett mer genomtänkt samhällssyfte med att
utbilda framtidens chefer, en genomtänkt ledarfilosofi. En röd tråd av
vad en framtidens chef egentligen är eftersom det var det som var
marknadsföringen av det hela. I stället blev det ett antal lösryckta
grejer som i och för sig var intressanta. Men jag tyckte inte det hade
något med framtidens chefer att göra. Det fanns ingen koppling till
vad framtidens chefer hade för viktig funktion att fylla. Kursen skul-
le ha ett mål därvidlag. Då blir de här enskilda grejerna mer förstå-
eliga genom att de sätts in i ett uttalat helhetssystem. Nu är det för
mig kanske bara en marknadsföringsgrej. Framtidens chef handlar väl om
att ha teknisk kunskap, vanlig livserfarenhet och människokänedom. Då
måste man ha balans på det där hela tiden, annars blir det väldigt
knept att vara chef. Jag saknade den ihopkopplingen. Jag tyckte det
märktes just då man hade passet om ledarskap. Vad hade det med det
andra att göra?

Att träna flexibilitet, vilket måste vara oerhört viktigt för en som
är chef, och fasthet. Hela omvärlden är ju full av brus. Vid en be-
slutssituation är det mängder av information som måste tas in. Med
fasthet menar jag att kunna göra detta utan att tappa koncepterna. Att
kunna lyssna och inte bli förvirrad av det enorma brus som finns utan
att kunna vara fast och då inte i sin egen uppfattning, utan kunna
särskilja i bruset. Demokratisträvanden i samhället gör att människor
vill få komma fram och säga sin mening oh måste få göra detta. Men då
måste man kunna lyssna och svara utan att slå ned. Det kallar jag för
fasthet. Drivkraften i människan är människans egen idé. Om du inte
har en idé då har du inte heller en drivkraft även om du jobbar dygnet
runt. Där hittar du hjärtinfarktspatienterna. Just detta att ha en idé
är avgörande för att i allt brus ha en väg att gå framåt utan att man
sluter ögonen och stänger öronen."

D1

"Det är ju inte alltid kronor och ören det handlar om utan om personal.
Att umgås med sin personal, bry sig om den, vara lyhörd, lyssna och
prata med dem. Det innebär inte att man delar ut en massa pengar och
förmåner utan mer att man ser till att man jobbar i en positiv atmos-
fär med bibehållen kompetens över hela linjen. Kanske skulle man ut-
veckla den delen i kursen något mera. Det här är ju frågor som är
oerhört väsentliga därför att det ju handlar om att komma underfund
med både hur man själv och omgivningen och människor fungerar. Det är
nog viktigt att man i en sådan relaxad omgivning kan analysera dessa
frågor. Det tror jag utvecklar en själv."

D2

"Som nummer två kommer att man fick lära sig en hel del, fick möjlig-
heter att diskutera olika saker som man själv kunde sätta in i rätt
sammanhang. Höra andras erfarenheter och problemhantering. Man stu-
derade olika ledarskapsprofiler. Jag tror man kan göra mycket mer som
komplement till ekonomifrågorna även om de är väldigt intressanta.

Företagsspelet var en panggrej, en tändning av bara den för grupperna, som gav grupptillhörighet. Halva konsten låg där i att hantera gruppen. Vem gör vad? Vi hade en kille som under de första 14 dagarna tyckte att föredragshållaren pratade till honom enbart. Han hamnade i vår grupp och fick en sidoordnad roll då han inte hade tillräcklig kapacitet för de verkliga besluten. Det sköttes av gruppen utan att kursledningen ingrep. Sånt här hanterar grupperna själva. I vår projektgrupp gjorde vi personkommentarer mot slutet. T ex om en kille som alltid varit den dominerande tidigare i gruppsammanhang. Men i vår grupp kom han på att han var en i gruppen. Han upplevde det konstigt först men sen helt naturligt. Även om du är psykolog ska det vara ordning och reda. Du får gå vilka krokvägar du vill, bara du kommer dit du skulle. Det är det som är problemet med mer psykologiska bitar på en ledarutveckling. Det är svårt."

D3

"Vi hade X om chefsrollen. Han är ju rolig att höra, han är ju en skådespelare."

D4

"Det jag saknade i kursen var det här med personlig utveckling och hur man fungerar som chef. Det fanns ju inte alls med. Nu har man varit chef så många år och jag vet inte om jag har något perspektiv på mig själv i den rollen. Den influens som man har på människor runt omkring sig, för man har ju mer inflytande på sin omgivning än vad man själv är medveten om. I början var man mycket mer osäker på det här och mer fokuserad på det. Men nu har man varit chef i 12 år och tänker inte på det. Ibland kan jag tycka att jag är okonventionell som chef, både för jag är kvinna och att jag är kreativt eller spontanistiskt lagd. Med åren har jag börjat leva ut det där för man är ju säker i sin roll numera. Jag har ju nästan bara män som rapporterar till mig. Ibland funderar jag på hur dom upplever en egentligen när man stormar runt här och bestämmer saker.

Jag tycker inte det är svårare att vara chef som kvinna. Jag tänker på människor omkring mig som människor och mig själv som människa och har neutraliserat könstänkandet. Ibland slår det mig att jag faktiskt inte är karl, men jag föredrar nog att förtränga det helt.

Försöker någon behandla mig annorlunda bara för att jag är kvinna så åker dom på en blåsning så dom inte gör om det. Men det har inträffat väldigt sällan. Detta är inte något jag grubblar på, men ibland, någon gång då jag är ledig, tänker jag att det är stor skillnad mellan mitt privata liv och mitt yrkesjag så tillvida att privatpersonen lever mycket i en kvinnoroll egentligen."

D5

Sade inget direkt om detta.

D6, D7

"Hela kursen går ju mot ett crescendo som slutar med att man går ut och försöker agera som företags ledare."

D8

"Just denna del med insikter om problem och konfliktmekanismer tror jag att sådana här kurser skulle kunna jobba mer med i sin undervisning. För det är ju väldigt ofta det som är det tunga i många chefsjobb, att hantera problem och trubbel. Det finns ju ingen som direkt lär en det. Man kan ju göra 'case' på sånt också.

Något som vi heller inte diskuterade var hur man ska ägna sig åt sina medarbetare och såna saker där det som kan ställa till de värsta pro-

blemen är när chefer inte ägnar sig åt sina medarbetare. Vill en chef trycka ner en medarbetare i skorna är det hur enkelt som helst. Han ska bara låta bli att prata med honom.

Men om psykologi tycker jag inte, om jag ska uttrycka mig rätt. Missförstå mig rätt. Jag har sett alldeles för mycket om psykologer som kan väldigt mycket om psykologi men ingenting om livet."

D9

"De personrelaterade föreläsningarna var väldigt bra och intressanta, om vem man är och olika personlighetstyper och sådant."

D10

"Den här delen med chefsarbetet gav mer än jag trodde när jag gick kursen."

D11

"Det som är svårt att prata om på en sån här kurs är väl psykologi. Den biten blev väl lite tunn kanske. Jag tror många på vår kurs var lite äldre och då känns det där inte lika viktigt. Man kände igen vad som sas och det var möjligtvis det som gjorde att man inte blev lika engagerad som i övrigt på kursen.

När man går på kurs och känner att kursledaren gör något avbrott med något krystat grupparbete bara för att kunna säga att det inte är korvstoppning tycker jag det är en dålig kurs. Är det en ensidig kommunikation som är effektiv och bra gör det ingenting. Det är inte bara min uppfattning utan det framkom allmänt under kursen."

D12

Sade inget direkt om detta.

D13

"Eftersom jag har lång erfarenhet av folk och hur de samarbetar samt att jag jobbar mycket med personer hoppar jag in direkt när jag ser att det är någonting som inte fungerar mellan människor och försöker rätta till det. Det är en väldigt viktig grej i modernt ledarskap, som jag tror kursen borde lägga mer vikt vid. Nu fick man en massa teorier och enkäter med olika chefstyper hit och dit men inga applikatoriska exempel på hur man löser olika sorters problem av den här typen i företag. Många som går en sån här kurs är ju civilingenjörer och specialister och hur stor människokunskap har dom? I princip ingen alls skulle man kunna säga.

Just den typen av praktisk ledarskapsutbildning är väldigt viktig tror jag. Det tycker jag var direkt dåligt på kursen. Det var för mycket teori och den som höll i det lyckades inte intressera oss speciellt mycket för det."

D14

"På den här typen av kurs skulle jag gärna se mer av föreläsare som sitter i en direkt operativ funktion i företagen. Nu fanns det ju med en hel del av dom bitarna som "human relations, men jag tror att det ger mer om man kan få fram personer med operativ bakgrund som har tid och lust att ställa upp. Hon som höll i dom bitarna tycker jag inte var riktigt förankrad i verkligheten. Det var väldigt mycket teorier och modellbyggande. Kunde man i stället haft en duktig personalchef från ett medelstort eller stort företag tror jag en sådan person skulle kunnat ge mer utifrån sin egen arbetssituation.

Hon som pratade om psykologi och mänskligt beteende. Det tyckte jag var ganska överflödigt. Det var ömsom vin, ömsom vatten. Dom allmänna avsnitten typ "human relations" blev för allmänna och på något sätt

ogripbara. Jag tyckte det blev att sitta av tiden i ganska stor utsträckning."

D15

Sade inget direkt om detta.

D16

"Man kom att hamna lite för mycket på popämnerna i företagsledning som hur man är som chef. Det är i och för sig viktigt eftersom det finns en traditionell chefsroll som man försöker bryta men jag tycker inte det är det stora problemet utan mera faktiska baskunskaper. Det hade jag velat ha mer av och mindre av psykologiserandet kring chefsroller.

Du vet egentligen inte vilka bevekelsegrunder dina anställda har när du pratar med dem, du är ensam och det är du som måste fatta besluten. Jag tycker det skulle vara intressant att få diskutera det här med dom andra kursdeltagarna hur dom gjort i liknande situationer."

D17

"Vad man inte tog upp så mycket, och det tror jag är en brist, var hur det är att som person vara chef. Det kanske har att göra med vårt synsätt på könsroller med män som starka och handlingskraftiga. Men jag vet ju att även på ett så här litet företag innebär chefsställningen ett ensamarbete. Redan dan efter att jag blivit utnämnd till VD hade jag ett helt annat förhållningssätt till mina f d kolleger. Det spelar ingen roll hur mycket kompisar vi än har varit, utan det är en maktposition som påverkar vårt förhållande. Misstroendet inför någon som har makt är ju oerhört starkt och en del av vår kultur. Idag tycker jag man kan ställa precis vilka krav som helst på chefen. Det finns ingen man skäller så oerhört mycket på som chefer och egentligen är chefsrollen en total omöjlighet. Det finns ingen som kan leva upp till den.

Vi hade en övning med olika chefsprofiler och alla fick då entreprenörprofiler eftersom vi ju vet att det är det man ska vara idag, lite käck och utåtriktad. Men jag kan inte tro att alla i det här gänget var entreprenörer. Det kanske skulle gå att göra något åt, även om kursens tonvikt inte bör ligga där. Kanske skulle man göra det i samband med projektarbetet där man jobbar och träffar varandra under en längre tid. Det fanns ju gruppanalyser där, men det handlade ju så mycket om hur just den gruppen fungerade och det är ju så tillfälligt. Så viktigt är det ju inte att försöka att få just den gruppen att vara perfekt. Kanske skulle man lägga tyngdpunkten mer på hur man som människa upplever att ha dessa oerhörda krav på sig i sitt jobb. På något sätt har man under kursveckorna fått in en massa om vad man måste ta hänsyn till som chef, men hur kan man leva upp till det? Det tror jag skulle vara oerhört intressant att diskutera.

Det är komplext känslomässigt. Att ha pressen på sig att ständigt vara diplomatisk och inte trampa på folk, att se till att folk får vad de behöver och samtidigt driva verksamheten åt något håll och få bestämma sig någon gång och inte bara utöva en förvaltande funktion. Du kan inte prata om allting med dina anställda och är du då i ett litet företag blir det ganska ensamt. Sånt hade jag velat få prata mer om och höra synpunkter på."

D18

"På en företagsledarkurs där man kan förutsätta att dom flesta är tämligen aktiva så blev det i vanlig ordning i projektgruppen en tämligen normal uppdelning. Vissa tog ledarskapet och andra satt något tystare, precis som vanligt. Dom stora innovationerna i projektarbetet kläcktes mer på individuell basis sent på kvällarna när vi satt några stycken bara. Då kom dom verkliga slutsatserna. Och sen skulle vi sälja det till övriga gruppen dagen därpå, vilket inte var så lätt alltid.

Det fanns ju en sak som inte var med och det var chefsutveckling. Det var ju ett avsnitt med personlig utveckling. Det var intressant på ett övergripande plan men jag saknade att få titta mer konkret på olika ledarstilar och hur man anpassar ledarskapet till situationen. Det var ju en ganska tekniskt orienterad kurs med teknisk och ekonomisk hårdvara och väldigt lite psykologisk företagsledning om hur man ska hantera sina medarbetare.

Den här mer psykologiska delen i anslutning till projektarbetena var ju intressant. Faktiskt stämde mycket av dom kommentarer psykologen gav bra på vår projektgrupp. Jag kommer ihåg att en av dom frågor som satte djupast spår i mig när vi analyserade vad vi egentligen gjorde för jobb. Det visade sig att jag hamnade högt på administratör, vilket inte stämde med vad jag personligen hade för ambition att vara och borde vara. Vid framläggningen av vårt projektarbete hade vi mycket diskussion om den person som var där från min företagsledning tänkte på idén eller inte. Där lärde jag mig en viktig sak. Det var att jag uppfattade hans kommentarer som hyfsat positiva medan dom andra deltagarna påstod att det var locket på. Dom hade rätt och den skillnaden i tolkningen av nyanserna har jag tänkt på en hel del efteråt. Man lär sig att tolka en person och ser inte nyanserna om man jobbar med samma person under en lång tid. Man har för låg observationsförmåga. Kursdeltagarna tyckte jag skulle göra en massa drastiska saker och i princip slå näven i bordet. Men det är ju lätt att säga när man inte behöver ta ansvar för konsekvenserna. Jag har inte slagit näven i bordet men däremot haft en del diskussioner med företagsledningen."

D19

"X på personlig effektivitet var väl en av höjdpunkterna. Man har ibland lite förutfattade meningar gentemot det här med psykologi. Man har ju drabbats av det tidigare. Men han förde fram det på ett mycket bra sätt."

D20

"Man måste ställa upp med en viss ödmjukhet, det är bara att titta på mig själv. Jag har jobbat i 20 år. Några av de praktiska föreläsarna etsade sig fast i minnet på mig och man måste vara beredd att lyssna på personer som jobbat längre än en själv. Dom har massor med saker att lära oss. Sånt som man omöjligen kan läsa sig till. Det är livserfarenhet."

D21

"Någonting man pratade mycket om rent teoretiskt var situationsanpassat ledarskap. Det kanske kursen inte förmedlade så väldigt bra. Man ska som chef kunna avgöra hur medarbetarna uppträder. Om dom är en samlad eller splittrad grupp och vad man ska göra åt det hela samt hur man ska framföra såväl positiv som negativ kritik till medarbetare. På kursen berättade man om det men det svåra är att tillämpa det. Den biten kanske man skulle kunna utveckla lite mer. Hur jag är som person och hur jag skall kunna förstärka mina starka sidor och varsebli mina svaga sidor. Det kom fram lite grann i kursen vilken typ man var men det blev liksom 'so what'? Vad ska jag göra åt det då? Det kom aldrig fram utan det blev bara ett konstaterande att sån är jag och det får jag leva med vare sig jag vill det eller ej."

D22

Sade inget direkt om detta.

D23

6.2.6 Ökat självförtroende

Många av deltagarna tyckte de fick ökat självförtroende genom att utbildningen gav dem tillfälle att få jämföra sig med andra chefer och på så sätt få en uppfattning om hurpass duktiga de var som chefer i förhållande till andra chefer. För D14 var denna möjlighet till jämförelse med andra chefer det huvudsakliga motivet till utbildningen. Via projektarbetet och föreläsningarna fick man i en del fall ökat självförtroende genom att man såg att problemen var lösbara och fick ökade kunskaper, vilket gav en ökad säkerhet. För en del var utbildningen en bekräftelse av vad de redan visste, vilket ökade självförtroendet.

För D9:s och D16:s del kan man tala om ett minskat självförtroende. D9 fick under utbildningen klart för sig de sociala färdigheternas vikt i chefsarbetet, men klarade inte av det i praktiken och åtog sig till en specialistfunktion några år efter utbildningen. D16 hade hoppats att kunna lära sig ekonomi via utbildningen, men kom till slutsatsen att det skulle ta för lång tid för honom och beslöt sig för att i stället anställa någon som fick ta hand om ekonomin i D16:s företag.

Sade inget direkt om detta.

D1, D2

"Det definitivt bästa var att jag fick en uppfattning om vad jag själv kunde i förhållande till de andra på kursen. Själv så tyckte jag att det gav mig självförtroende och det var det viktigaste. I jobbet har man inte möjligheter till sådana jämförelser."

D3

Sade inget direkt om detta.

D4

"Jag tyckte att jag fick en betydligt större säkerhet efter att ha gått den kursen. Jag tyckte den gav mig en breddning som gjorde att jag inte alls tvekade att ta ett kliv uppåt när jag fick det erbjudandet. Man fick ju mäta sig med en massa människor i sin egen ålder som hade vuxit upp i andra företagsskulturer. Jag tycker jag gjorde en medelmåttig insats i jämförelse med de andra, men inte under. Det här är ju en mycket individuell jämförelse man gör för sig själv."

D5

"Vi skulle säkert gripit oss an problemen i alla fall men projektarbetet var ju ett stöd i ryggen."

D6

"När man tragglar sig igenom en sån här kurs får man väl en viss inre säkerhet."

D7

"Det stod för en mycket fin utveckling. Jag tyckte man gick igenom management-rollen på ett väldigt brett sätt vilket gjorde att jag, som tidigare arbetat smalare, fick en inblick och förståelse för det mera breda sättet att arbeta. Jag tyckte mig också konstatera att jag inte behövde ha någon respekt för de områden jag tidigare inte jobbat inom.

Dom andra var inte mig överlägsna. Det var inte så märkvärdigt utan det gav mig ett väldigt självförtroende. T ex kalkylerings- och marknadsföringsprinciper. Det där kan jag också klara med lite träning och utbildning tänkte jag. Jag tappade respekten. Är det så man bara vågar och vill, och kastar sig in i de nya arbetsuppgifterna med god vilja, lust och tåga, så går det att lösa."

D8

"Man fick inte så mycket praktiska tips men insikt om att problem man ser i sin egen verksamhet och som man i utgångsläget tror är sitt speciella problem inte är det utan är ett standardproblem som går igen överallt. Den insikten gör att man kan tackla såna här saker på ett mycket rakare och sakligare sätt typ 'Det här är bara en revirkonflikt' och då är det mycket lättare att angripa det."

D9

Sade inget direkt om detta.

D10

"Den stora behållningen var att jag fick en struktur på jobbet, att kunna sätta in delfrågorna i sitt stora mönster. Jag hade tidigare haft tämligen oklart för mig det och gjort strategisk planering så många gånger men utan att ta en sak i taget och vetat vad jag egentligen höll på med."

D11

"Jag hade förväntat mig att lära mig någon ny grej. Det fick jag ju, och som jag hade omedelbar glädje av. Det är meningen att jag ska sprida kapitalrationalisering i övriga koncernen också. Det har pratats om det i flera år, men jag är den förste som verkställt det och har siffror att peka på. I detta har jag direktionens stöd. Jag blir ju ett levande exempel. Folk kan komma hit och titta om dom vill. Det är ju inget hokus-pokus."

D12

"I projektarbetet lärde jag mig att vi är bra på produktion men dåliga på marknadsföring. Amerikanerna har ju ett helt annat sätt att föra ut sina produkter med sin uppfinningsrikedom och argumentation. Men trots det kanske en av företagets största styrkor i Sverige är töntigheten i marknadsföringshänseende. När företaget dristar sig till att säga 'Så är det' kan man i regel utgå ifrån att det verkligen är så har jag fått höra från kunder. Att vara en aggressiv försäljare är ju inte alltid det mest effektiva."

D13

"En del var redan VD, andra var på väg dit. Det var egentligen att jämföra sig lite grann med andra. Man ser ju i och för sig resultatet av sin verksamhet men frågar sig också hur man står sig i konkurrensen (med andra chefer). Går man i skola får man ju betyg så man vet var man står, vilket ger råg i ryggen. Jag har jämfört kursen lite grann med då jag gick i fjälljägaraskolan en gång i tiden. Där fick man veta att man var minst lika tuff som dom andra och jag tycker det ligger lite av det i ledarkursen också. Man träffar andra chefer, testar av var man står någonstans och är utfallet gott så man tycker att man står sig i konkurrensen och platsar i gängen. Det tycker jag är viktigt."

D14

"Det här med kapitalrationalisering har jag haft direkt nytta av när jag varit ute och propagerat hos vissa av våra företag om betydelsen av kapitalrationalisering. Genom kursen fick jag betydligt mer på

fötterna när jag diskuterade med företagen och lyckades också övertyga dem om att vidta åtgärder i den riktningen."

D15

Sade inget direkt om detta.

D16

"Det första som slog mig var att dom andra kunde lika lite som jag. Jag trodde jag var den som skulle kunna minst men blev rätt förvånad över att dom andra inte kunde ett dugg mer än jag och begrep lika lite. Det var i och för sig väldigt uppmuntrande."

D17

"Hela tiden tidigare har jag definierat mig själv som icke-ekonom samtidigt som jag ändå jobbat mycket med ekonomi. Nu tycker jag att jag känner en större närhet till ekonomin och med gott samvete kan påstå vad jag säger i mina ekonomiska analyser. Jag betraktade mig själv som inte särskilt kvalificerad när det gällde ekonomi då jag kom till kursen, men det var inte särskilt svårt att hänga med och på något sätt kunde jag det där som förmedlades."

D18

"Kursen kanske har ökat självförtroendet. I många frågor har jag konstaterat att jag i alla fall hade rätt fast jag inte orkade driva igenom mina synpunkter. Självförtroendet och kanske därmed drivkraften att driva igenom saker internt har väl ökat, tycker jag."

D19

"På kursen började man tänka lite mer övergripande, långsiktigt och strategiskt än vad man tidigare kanske gjorde. Det är ju en sak jag definitivt är i behov av när jag nu står ansvarig inför en självständig verksamhet, och där tycker jag kursen motsvarade mina förväntningar."

D20

"Det känns bättre faktiskt. Om det nu är reellt eller bara inbillning, sak samma om jag ska vara ärlig. Det känns bättre och jag är något bättre rustad för framtiden kanske."

D21

"Kursen i sig själv ger ju en bra överblick av dom olika momenten i ett företag och hur dom samspelar. I och med att man kan mer, genom att kursen spänner över ett så stort område, känner man sig säkrare och kan gå in i en diskussion om saker och ting med vem som helst och känna sig säker. Man står på fast mark efteråt. Man har breddat sin kunskap och kan på så vis känna sig säkrare."

D22

"När t o m varuhuskoncernen som dom flesta ser upp till som ett kreativt och verkligen nydanande företag tänder på en sån här fräsch idé som vi kom med, då känns det bra. Att projektet ändå visade att man med lite kreativitet kan åstadkomma förändringar genom lite visioner om framtiden, och sen visar det sig att det fungerar!"

D23

6.3 Sammanfattning

I detta kapitel redovisade jag företagsrepresentanternas och de intervjuade deltagarnas erfarenheter av utbildningen.

Företagens uppföljningsaktiviteter skedde huvudsakligen via mer eller mindre formaliserade samtal med kursdeltagarna. Allmänt fick utbildningen goda omdömen vid dessa samtal av utbildningsdeltagarna där man speciellt uppskattade kursernas projektarbete och erfarenhetsutbytet. Man var kritisk till den varierande lärarstandarden, även om man tyckte att de flesta föreläsarna höll hög klass.

Dessa synpunkter gick igen i intervjuerna med deltagarna. Man uppskattade speciellt projektarbetet samt umgänget med de övriga deltagarna och ansåg sig också ha fått ett ökat självförtroende via utbildningen. Utöver den varierande lärarstandarden var deltagarna kritiskt inställda till det höga kurstempot i en del fall samt tyckte att utbildningen kunde ha innehållit mer av ledarskapsutveckling. Överlag var man dock positivt inställd till utbildningen.

I detta kapitel och de två föregående kapitlen har beskrivningen av den studerade företagsledarutbildningen presenterats, utifrån intervju- och direktobservationsmaterialet, från de olika aktörernas perspektiv.

Denna beskrivning kommer att ligga till grund för den tolkning av utbildningen som görs i nästa kapitel med hjälp av kapitel 3:s tolkningsmodell.

7. Tolkningen

I detta kapitel kommer jag att tolka den undersökta företagledarutbildningen med hjälp av kapitel 3:s tolkningsmodell.

	Styrande värderingar	Agerande	Inlärningsklimat	Lärande	Relevans för yrkesutövningen
Tolknings-teori	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5
Tolknings-underlag	Kapitel 4-6:s utbildningsbeskrivning				
Tolkning	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5

Fig. 7.1: Tolkningsarbetets struktur

Tolkningsunderlaget består av kapitel 4-6:s beskrivning av utbildningen. I tolkningen gör jag löpande hänvisningar till utbildningsbeskrivningen för att visa vilka data jag gör mina tolkningar och påståenden från. Tolkningen är uppbyggd på så sätt att jag utifrån tolkningsmodellen först behandlar utbildningens styrande värderingar, därefter det agerande dessa gav upphov till hos utbildningsaktörerna och sedan det inlärningsklimat och lärande aktörernas agerande skapade. Därefter relaterar jag utbildningens lärande till yrkesutövningen och bedömer dess relevans. Avslutningsvis gör jag en avstämning av utbildningens lärande mot aktörernas mål.

Inför tolkningen vill jag framhålla att det visade sig svårt att särskilja agerande och skapat inlärningsklimat fullständigt varför överlappningar förekommer genom att delar av det kognitiva inlärningsklimatet behandlas redan i tolkningen av agerandet.

Jag vill också framhålla att anledningen till varför jag behandlar aktörernas mål med utbildningen sist är att jag betraktar dessa uttalade mål som omhuldad handlingsteori ("espoused-theory") och därför inte tillmätt dem någon avgörande betydelse för aktörernas handlingar.

Likaledes vill jag poängtera att tolkningen görs utifrån mitt teoretiska perspektiv på företagsledarutbildning, vilket innebär att ett annat perspektiv på dylik utbildning skulle kunna ge upphov till en annan tolkning av den studerade utbildningens funktionssätt. Men givet mitt teoretiska synsätt, gestaltat i tolkningsmodellen, blir tolkningen den följande:

7.1 Styrande värderingar

De värderingar som styrde utbildningens uppläggning och genomförande är enligt min tolkning en analytisk, kvantitativ kunskapssyn inom vilken främst teknisk kunskap behandlas.

7.1.1 Analytisk kunskapssyn

Med analytisk kunskapssyn menar jag att man betraktar vetenskapsmän som kunskapse experter och ser på kunskapsproduktion för praktiker som att praktikerna tillhandahåller vetenskapsmän problem varvid dessa genom olika former av vetenskapligt förfarande tar fram problemlösningssätt för praktikerna. I utbildningssammanhang innebär detta synsätt att vetenskapliga experter förmedlar kunskap åt praktikerna att tillämpa och att man vid utbildningens uppläggning utgår från akademisk kunskap och inte från praktikernas färdighetskunskaper om fenomenet i fråga.

Hos de utbildningsansvariga kom denna kunskapssyn till uttryck på följande sätt:

"Kursen har väldigt mycket ett breddningssyfte. Oavsett om du har kommit upp på den tekniska eller ekonomiska karriärstegen så måste du ha en bredare syn på företaget för att bli företagsledare."

U1 i 4.1.2

"... visa dom hela chefsuppgiften ... Men för att kunna göra det måste du sen ändra perspektivet och titta på alla funktionerna snabbt så deltagarna är uppdaterade och blir trygga och kan terminologin."

U2 i 4.1.3

"Vi försöker ge den här breda orienteringen så att ledaren som gått hos oss ska veta vilka kunskapsområden det finns som är relevanta eller som vi tror är relevanta. Om han vet det hoppas vi att han bättre ska kunna samarbeta med dom specialister som har sakkunskapen ..."

U4 i 4.1.2

U3 uppvisade en klinisk kunskapssyn. Med en klinisk kunskapssyn menar jag att man tar sin utgångspunkt i praktikernas yrkesfärdigheter, och lärarens roll blir att hjälpa praktikerna att artikulera och vidareutveckla dessa färdigheter, snarare än att vara kunskaps- och problemlösningsexpert:

"Det viktigaste är träningen i att checka av utåt. Min grej har där varit praktikfallsmetoden. Den är ett bra sätt att projicera fram sina egna teorier och förutfattade meningar på."

U3 i 4.1.2

Men att detta inte var den styrande värderingen framgår i följande yttrande av U3:

"Samtidigt har jag som utbildningsansvarig lärt mig ett sätt att göra kurser där det ingått mycket information i ekonomi, marknadsföring, finansiering och produktion. Det har jag mer eller mindre accepterat att vi ska ha."

U3 i 4.1.2

Företagsrepresentanterna uppvisade också dessa båda synsätt på kunskap, men med tonvikten på den kliniska kunskapssynen. Företagsrepresentanternas syften med utbildningen var i stort att ge deltagarna en ökad omvärldsorientering, endera via föreläsningar om olika ämnen, vilket jag tolkar som en analytisk kunskapssyn, eller genom erfarenhetsutbyte, vilket jag tolkar som en klinisk kunskapssyn.

Det förstnämnda synsättet var det egentligen bara F5 som gav uttryck för:

"När vi ska utbilda folk till generalister så har vi använt föreläsare från näringsliv, samhälle, riksdag, nämnder och departementen för att ge en omvärldsbild."

F5 i 4.2.2

samt

"Eftersom vi har så många som kommit en bit på chefsvägen och har dålig teoretisk bakgrund kan vi säga att det i första hand är för att kompensera teorin."

F5 i 4.2.4

F5 såg föreläsningar och ökad teoretisk kunskap som den huvudsakliga vägen för att få en ökad omvärldsorientering och därmed en generalistkompetens.

De övriga företagsrepresentanterna tryckte mer på vikten av att deltagarna reflekterade över sin egen verksamhet i förhållande till andra verksamheter, vilket F4 uttryckte på följande sätt:

"... det är viktigt att öppna dörrarna utåt och ge tillfälle till reflektion över företaget i förhållande till andra företag samt också att knyta kontakter så att man fortlöpande kan få dom här impulserna utifrån."

F4 i 4.2.4

I sin internutbildning använde företagsrepresentanterna, i enlighet med detta kliniska kunskapssynsätt, främst olika former av arbetsrotation för att utveckla sina chefer, vilket F2 uttryckte på följande sätt:

"Det viktigaste tror jag är dialogen mellan chef och medarbetare över det dagliga arbetet ... Att man ser till så det finns en rotation till en ny station vart fjärde eller femte år. Det är ett lyft inte bara kunskapsmässigt utan även vad gäller livserfarenhet då man tvingas lära sig något nytt och anpassa sig till en ny miljö."

F2 i 4.2.2

Även de intervjuade deltagarna uppvisade de båda synsätten på kunskap, men med tonvikt på den analytiska kunskapssynen.

Merparten av de intervjuade deltagarna sympatiserade med föreläsningar som huvudsaklig kunskapsförmedlingsform, vilket bl a kom till uttryck på följande sätt:

"Den stod för en mycket fin utveckling. Jag tyckte man gick igenom managementrollen på ett väldigt brett sätt, vilket gjorde att jag, som tidigare arbetat smalare, fick en inblick och förståelse för det mera breda sättet att arbeta. Kursen var mycket väl upplagd."

D8 i 6.2.1

"Det var korvstoppling med tillämpningsexempel. Det är oerhört effektivt om alla är med på det."

D10 i 6.2.1

"Visst blev det ibland så här korvstoppling, men jag är själv inte rädd för det. Är det en ensidig kommunikation som är effektiv och bra gör det ingenting."

D12 i 6.2.1

"Totalt sett tycker jag kursen var riktigt upplagd och helheten väldigt bra. Vi kom ju från olika förhållanden med olika förutsättningar så även om den första tiden var mycket teoritraggande la man en bas för den fortsatta kursen som var nödvändig."

D10 i 6.2.1

Några av de intervjuade deltagarna var kritiskt inställda till föreläsningar som den huvudsakliga kunskapsförmedlingsformen, och gav uttryck för en klinisk kunskapssyn genom att efterlysa mer erfarenhetsutbyte mellan deltagarna på följande sätt:

"Rent teoretiskt är det klart att du fick en inblick i en massa fackområden men jag vet inte om jag fick ut så fruktansvärt mycket av det. Jag tycker vissa avsnitt i kursen var alltför teoretiskt lagda därför vad jag tror man behöver i en så här kurs är att få erfarenhetsutbyte. Att få möjligheter att stämna av saker och ting och få nya vinklingar i de informella diskussionerna om företagsledningsproblem, dvs den typ av frågor man normalt stöter på."

D13 i 6.2.1

"Man skulle behövt lära sig mer av vissa grundläggande begrepp. Jag tror att många inte kunde det tillräckligt mycket och man skulle behövt jobba ännu mer med case och andras erfarenheter om hur man handlar i vissa situationer. Där fanns definitivt ett behov man inte riktigt tillgodosåg."

D17 i 6.2.1.

Under det direktobserverade utbildningsförloppet dominerade det analytiska synsättet, vilket framkommer i avsnitt 5.4.1 om storgruppens agerande, där deltagarna öppet föredrog envägs- framför tvåvägskommunikation. Enligt U4 representerade den direktobserverade kursen ett normalt utbildningsförlopp, varför jag drar slutsatsen att det är en analytisk kunskapssyn som är den styrande värderingen för deltagarna under utbildningen.

Sammanfattningsvis fanns det hos aktörerna två synsätt på kunskap, ett analytiskt och ett kliniskt, där det förstnämnda var den styrande värderingen för den undersökta utbildningen.

Majoriteten av de utbildningsansvariga och de intervjuade och direktobserverade deltagarna omfattade det analytiska synsättet. Av företagsrepresentanterna omfattade majoriteten det kliniska synsättet, men detta fick inte någon genomslagskraft i den studerade utbildningen att döma av insamlade data.

7.1.2 Kvantitativ kunskapssyn

Med kvantitativ kunskapssyn menar jag inte förmedling av främst kvantitativ kunskap utan en värdering som säger "ju mer desto bättre", vilket i utbildningssammanhang tar sig uttryck i att ju mer begrepp som serveras inom varje ämnesområde och ju fler ämnesområden som behandlas, desto bättre.

Denna kvantitativa kunskapssyn kom till uttryck hos de utbildningsansvariga på följande sätt:

"Det är begränsad tid. Praktikfallsmetoden kräver mycket tid på varje område för att man ska kunna föra över tillräckligt många idéer. Därför måste den kombineras med mer översiktliga metoder som föreläsningar och litteratur."

U1 i 4.1.3

"Men för att kunna göra det måste du sen ändra perspektivet och titta på alla funktionerna snabbt så deltagarna är uppdaterade och blir trygga och kan terminologin. När dom fått det, insett att det bara är verktyg och sett spåret så kommer man fram till helhetsperspektivet."

U2 i 4.1.3

"... lärt mig ett sätt att göra kurser där det ingått mycket information i ekonomi, marknadsföring, finansiering och produktion. Det har jag mer eller mindre accepterat att vi ska ha. Det uppskattas ju och ger kanske självförtroende för många av deltagarna ..."

U3 i 4.1.2

"När det gäller det tekniska och ekonomiska har det väl varit mycket att hitta dom som är bra på att föreläsningssmässigt framställa ämnen, samt lite grann övningar."

U3 i 4.1.3

"... Ni märkte att det blev för allmänt. Man måste ha mera verktyg. Och nu ska vi skaffa oss alla verktyg, gå igenom alla tekniker och läsa in allt som finns. När vi lärt oss allt kan vi konkretisera våra allmänna planer i projektrapporterna, där allt ska vara löst i minsta detalj."

U4 i 5.2

Samtliga utbildningsansvariga tryckte på vikten av att täcka in en stor kunskapsmassa, som de antog var nödvändig att känna till för att kunna lösa företagsledningsproblem i samband med utbildningens projektarbeten. Detta synsätt var speciellt uttalat hos U1 och U4. U2 och U3 tycktes betrakta det mer som ett nödvändigt ont.

Företagsrepresentanterna artikulerade inte någon klar synpunkt i denna fråga. De tryckte på att de ville att deltagarna skulle få en ökad omvärldsorientering i sina syften med utbildningen och föreföll i sina erfarenheter av utbildningen tycka att deltagarna i allmänhet fått en sådan orientering via utbildningens projektarbete och erfarenhetsutbytet mellan deltagarna. Det fanns dock en tendens hos företagsrepresentanterna till kritik mot ett alltför fullspäckat kursprogram i yttranden som

"Vi väntar oss inte att dom ska lära sig någon teknik eller sånt där. Det är väl bra om dom plockar upp något sådant, men det har vi i allmänhet sett till att dom redan har."

F1 i 4.2.4

samt

"Det är ju lite av världen runt på sex veckor, så det är klart att dom områden där du själv har fördjupade kunskaper blir det kanske inte så mycket nytt."

F1 i 6.1.2

Men i allmänhet var det mer av "hälsan tiger still" över företagsrepresentanternas yttranden om utbildningen, vilket kom till uttryck hos F2 på följande sätt:

"En del har uttryckt sig väldigt positivt. I några fall så har det inte uttryckts så mycket om det, men då upplever jag det lite som hälsan tiger still. Det finns ingen hitintills som varit negativ."

F2 i 6.1.2

De intervjuade och direktobserverade deltagarna uppvisade en klugen inställning. Man ville i och för sig ha så mycket kunskap som möjligt, men kände av vissa nackdelar med det, vilket framgick hos D11 på följande sätt:

"Det allmänna intrycket av kursen var att den var bra, bred och ambitiöst upplagd ... men det blev inte så mycket ytterligare jag lärde mig inom de smalare områdena jag skulle velat fördjupa mig i. Just genom att det var så många områden som behandlades blev varje avsnitt bara några timmar långt ... Det satte ljuset på vilka frågeställningar man bör fördjupa sig i innan man kan det, men ingenting annat."

D11 i 6.2.1

Dvs deltagarna tyckte om den ambitiösa uppläggningsmen konstaterade också att kunskaperna blev tämligen ytliga.

D10 är intressant i detta sammanhang. Å ena sidan sympatiserade D10 starkt med utbildningens uppläggning:

"Vi förväntar oss att det ska vara 200 kilometer i timmen. Det ska vara fullt ös. Minsta slack så. Samtliga är vana vid ganska hög adrenalinkoncentration i blodet så högt tempo i klassrummet är viktigt både för vakenhetsgraden och tankeverksamheten. Det var korvstopning med tillämpningsexempel. Det är oerhört effektivt om alla är med på det. Ingen diskussion om formerna för inläring utan 'Så här är det och full rulle'. Jag, liksom dom andra, känner mej pressad när man är

borta så lång tid. Det händer ju massor på företaget och om man då råkar ut för ett inlärningsmoment där det inte är klarlagt hur inläringen ska gå till eller syftet utan deltagarna ska avgöra det blir man stressad. Alla vill köra på en gång."

D10 i 6.2.1

Här kan man se att tempot liknade det tempo D10 var van vid från sitt företag men samtidigt att ett sådant tempo inte utgör något bra inlärningsklimat om man jämför D10:s syn på utbildningsuppläggningsen med hur denne satte sig in i sitt arbete som fackföreningsordförande:

"Jag satt i två månader och funderade på vad jag skulle göra för jag blev ju dränkt i information från förbundet. Cirkulär och det ena med det andra. Det här kan inte vara rätt, tänkte jag. Det tar all min tid och ändå så blir ingenting gjort. 90 procent av cirkulären gick direkt i papperskorgen ... Vad som finns i företag är oerhörda värderingar om hur man gör och inte gör. När man väl identifierat och är överens om vilka värderingar som råder förenklas arbetet betydligt. Detta tog jag fasta på i stället för cirkulären."

D10 i 4.3.1.2

D10 gav uttryck för att ett högt uppdrivet arbetstempo med stora krav på den egna informationsbearbetningsförmågan gjorde det svårt för honom att sätta sig in i det nya arbetet, dvs lära sig det. Genom att minska arbetstempot och begränsa sitt informationsintag lärde sig D10 sitt nya arbete. D10 föreföll dock omedveten om att ett högt uppdrivet kurstempo med stor begreppsmängd kunde ställa till samma problem vad gällde lärande under utbildningen, dvs det kunde bli svårt för deltagarna att hinna smälta de förmedlade kunskaperna och reflektera över vad de lärt sig samt vilken nytta de kunde ha av det.

D6, D7 och D17 artikulerade denna problematik tydligt:

"Det var ju ett smörgåsbord som serverades men med det tempo som hölls blev det ju för mycket. Man hann aldrig sluta greppet om det verktyg som delades ut och pröva det förrän det rycktes undan och ett nytt verktyg las i handen."

D6 i 6.2.1

"Föreläsningsformen var OK även om det är lite jobbigt för folk som varit yrkesverksamma i många år att sitta och passivt ta emot. Jag tror att man ska blanda föreläsningar med att låta deltagarna vara lite aktiva också för att få snurr här uppe i skallen. Korvstoppling tål man inte hur mycket som helst."

D7 i 6.2.4

"Dom här teknikerna måste man jobba sig igenom ordentligt så dom sitter, för när man kommer hem är det ansträngande att föra över det på sin egen verklighet. Om det inte sitter ordentligt utan bara ligger på ytan och skvalpar har du aldrig tid att tillämpa det utan gör som du alltid har gjort. Du kan inte lära dig det rent teoretiskt utan det måste vara tillämpning. Det fick vi tyvärr inte göra särskilt mycket mer än i projektarbetet. Men då var det för sent, för då hade man skjutit undan det."

D17 i 6.2.1

Även deltagarna på den direktobserverade kursen klagade på detta genom att de tyckte deras erfarenheter kunde utnyttjats mer, vilket skulle ha minskat begreppsmängden och gett deltagarna mer tid att reflektera över de förmedlade kunskaperna samt vilken nytta de kunde ha av dem. Dessa synpunkter framkom dock först på avslutningsdagen och under kursen hade deltagarna motsatt sig erfarenhetsutbyte i storgruppen, varför jag tolkar detta som att deltagarna kom till utbildningen med en kvantitativ kunskapssyn men att en del av deltagarna efter utbildningen gav uttryck för vad jag kallar en kvalitativ kunskapssyn. Med en kvalitativ kunskapssyn menar jag att de områden och begrepp som behandlas är färre, men att dessa behandlas mer grundligt så att deltagarna minns och kan begreppen efter utbildningen, samt att de förmedlade begreppen är relevanta för flertalet av deltagarna. Den inställning som var rådande under den direktobserverade kursen speglas dock väl i följande yttrande av D12:

"När man går på kurs och känner att kursledaren gör något avbrott med något krystat grupparbete bara för att kunna säga att det inte är korvstoppsning tycker jag det är en dålig kurs. Är det en ensidig kommunikation som är effektiv och bra gör det ingenting. Det är inte bara min uppfattning utan det framkom allmänt under kursen."

D12 i 6.2.5

Sammanfattningsvis så fanns det även här hos aktörerna två synsätt på kunskap, ett kvantitativt och ett kvalitativt där det förstnämnda var den styrande värderingen för den undersökta utbildningen.

Majoriteten av de utbildningsansvariga och de intervjuade samt direktobserverade deltagarna omfattade det kvantitativa synsättet. Företagsrepresentanterna uppvisade en dragning mot ett kvalitativt synsätt, men artikulerade inte klart någon preferens mellan de olika synsätten.

7.1.3 Främst teknisk kunskapsförmedling

Värderingen att främst teknisk kunskap skulle förmedlas i utbildningen framgick hos de utbildningsansvariga i yttranden som:

"Det här med chefskap och ledarskap är viktigt men det finns anledning att också betona de ekonomiska och kommersiella sidorna av företagsledandet. Man leder en ekonomisk verksamhet med ett ansvar för resultat och lönsamhet."

U1 i 4.1.1

samt

"Jag tror att just nu är vi väldigt starka på de ekonomiska avsnitten, vilket sedan många år varit uppskattade och efterfrågade avsnitt. Det är klart att man skulle kunna tona ner det och tona upp de andra delarna. Men som kursen ser ut för närvarande verkar det finnas en ganska stor grupp chefer som man anser har behov av det."

U1 i 4.1.3

"Jag har också kommit på att den sociala samvaron är viktig, att få folk att prata med varandra och bli kompisar i en sån här kurs, och inte bara lära av varandra. Jag tror det finns en massa spärrar av psykologisk natur som för en del människor gör det svårt för dem att vara utåtriktade. Det går åt en massa energi åt att hålla nere psykologiska krafter. Det har vi väl börjat rota i på senaste tiden."

U2 i 4.1.3

"Det första man gör är att stimulera deltagarna och visa dom hela chefsuppgiften. Samhällsnivån, företagsnivån och individnivån och sambanden ... Sen är det tillämpning i projektarbetena."

U3 i 4.1.3

"Hans förmåga att samarbeta med människor är som sagt minst lika viktig. Den utbildar vi inte i, åtminstone inte systematiskt. Det förekommer i projektgrupperna men vi lanserar det inte som huvudbudskapet i kurserna."

U4 i 4.1.2

Företagsrepresentanterna tryckte i och för sig genomgående på vikten av att kunna motivera sin personal som en viktig chefsegenskap, dvs social kompetens, men talade i sina utbildningssyften främst om behovet av ökad omvärldsorientering, dvs den affärsmässiga sidan av företagsledning.

Deltagarnas inställning till den tekniska kunskapsförmedlingen var kluven. D9 speglar väl detta. Å ena sidan gick han utbildningen för att lära sig ekonomi, dvs den affärsmässiga sidan av företagsledning, men å andra sidan var han under utbildningen mer intresserad av umgänget med de övriga deltagarna och företagsledningsarbetets sociala sidor, speciellt hur man motiverade sin personal och löste konflikter.

Samtidigt uppvisade D9 en negativ inställning gentemot psykologi och psykologer:

"Men om psykologi tycker jag inte, om jag ska uttrycka mig rätt. Missförstå mig rätt. Jag har sett alldeles för mycket psykologer som kan väldigt mycket om psykologi men ingenting om livet."

D9 i 6.2.5

Denna kluvenhet gick igen hos flertalet av de intervjuade och direktobserverade deltagarna. Å ena sidan var projektarbetet och umgänget med de övriga deltagarna den största behållningen av utbildningen för flertalet men å andra sidan tyckte man ofta varken om utbildningens psykologiska kunskapsförmedling eller de psykologer som medverkade även om man ansåg att psykologisk kunskap i och för sig var viktigt. Flera av de intervjuade deltagarna var missnöjda med utbildningens ledarskapspartier och en del tyckte inte att dessa psykologiska aspekter på företagsledning hörde hemma inom utbildningens ram över huvud taget. D17 uttryckte denna inställning tydligt:

"Man kom att hamna lite för mycket på popämnerna i företagsledning som hur man är som chef. Det är i och för sig viktigt eftersom det finns en traditionell chefsroll som man försöker bryta men jag tycker inte det är det stora problemet utan mera faktiska baskunskaper. Det hade jag velat ha mer av och mindre av psykologiserandet kring chefsroller."

D17 i 6.2.5

samt

"Jag kan ganska mycket om psykologi och jag tycker inte det höll klassen riktigt ... Det finns lite kunskapsförakt mot baskunskaperna i företagsledning nu tycker jag. I stället är det chefen som person som framhävs. Jag tror inte det är bra."

D17 i 6.2.4

Det är här intressant att notera vilka starka känslor de psykologiska inslagen väckte, med tanke på deras ringa omfattning (5%) av utbildningsinnehållet.

Denna klivna inställning gick igen även under direktobservationen och tog sig uttryck i att deltagarna var ovanligt tysta och avvaktande under de psykologiska undervisningspassen till skillnad från de affärsmässiga momenten.

Utifrån intervjumaterialet samt direktobservationen tolkar jag de studerade deltagarnas inställning till social kunskap som att de kom till utbildningen med en negativ inställning till psykologi och psykologer, men under utbildningen upptäckte att denna typ av kunskap var viktig. Då man i allmänhet inte uppskattat den typ av psykologisk kunskap utbildningen gav funderade många av deltagarna efter utbildningen på hur man kunde skaffa sig önskvärd psykologisk kunskap, vilket D15 var ett exempel på:

"Hon som pratade om psykologi och mänskligt beteende. Det tyckte jag var ganska överflödigt ... Jag tyckte det blev att sitta av tiden i ganska stor utsträckning ... Det var väldigt mycket teorier och modellbyggande. Kunde man i stället haft en duktig personalchef från ett medelstort eller stort företag tror jag en sådan person skulle kunnat ge mer utifrån sin egen arbetssituation."

D15 i 6.2.5

Under utbildningen ville flertalet dock inte ha undervisning i psykologi, vilket kom till uttryck i intervjun med D20:

"Jag var lite skeptisk till psykologen men det vände. Man har ibland lite förutfattade meningar gentemot det här med psykologi. Man har ju drabbats av det tidigare."

D20 i 6.2.5

Psykologen som medverkade under den direktobserverade kursen var medveten om denna inställning att döma av följande yttrande:

"Ingen grupp är den andra lik, men jag har dock välgrundade fördomar ... Ni är resultatorienterade och tekniker och inte så bra på de mjuka bitarna och tycker sådana som jag är slöseri med tid."

Psykologen i 5.4.5

Sammanfattningsvis kan jag här konstatera att en stark enighet mellan aktörerna rådde om att främst teknisk kunskap skulle förmedlas under utbildningen.

7.1.4 De styrande värderingarnas troliga ursprung

De utbildningsansvariga samt de flesta av utbildningens lärare kom från universitets- och högskolevärlden där de undervisat inom akademisk grundutbildning i ekonomi. Inom sådan grundutbildning har studenterna vanligtvis inte någon nämnvärd yrkeserfarenhet varför man ägnar större delen av undervisningen åt att ge studenterna grundläggande kunskaper i ekonomi. Det innebär vanligtvis att man bedriver undervisningen utifrån en analytisk kunskapssyn som innebär att lärarna som ämnesexperter förmedlar kunskap inom olika ämnesområden till studenterna.

Vad gäller den kvantitativa kunskapssynen torde även den ha sitt ursprung i högskolevärlden med dess föreläsningar, där man förmedlar en stor begreppsmängd under en kort tidsperiod. Inom akademisk grundutbildning, som ofta är av allmän karaktär, har man intresse av att täcka in en så stor begreppsmängd och så många ämnesområden som möjligt då man inte vet exakt vad studenterna kommer att arbeta med. Man vill därför ge dem en så bred kunskapsbas som möjligt att utgå ifrån inför yrkeskarriären.

Den kvantitativa kunskapssynen kan också ses som en form av osäkerhetsreduktion från högskolornas sida. Då man inte exakt vet vilken kunskap studenterna kommer att ha nytta av i sin yrkesutövning ger man dem så mycket kunskap som möjligt för att öka sannolikheten att den förmedlade kunskapsmassan skall visa sig innehålla relevant kunskap för respektive student.

Även den tekniska kunskapssynen förefaller härstamma från högskolevärlden. Inom ekonomisk grundutbildning förmedlar man främst teknisk kunskap. Detta beror troligen på studenternas låga yrkeserfarenhet som gör att de primärt behöver en grundläggande ekonomisk begreppsapparat inför sin yrkesverksamhet. Själva tillämpningen, dvs de sociala och psykologiska aspekterna av ekonomisk verksamhet, blir aktuell först när studenterna börjar arbeta och skall omsätta sina kunskaper i praktiken.

Under den direktobserverade kursen upptog de sociala aspekterna av företagsledning ca 5 procent av den schemalagda tiden. Övrig schemalagd tid ägnades åt de affärsmässiga aspekterna av företagsledning.

När det gäller den studerade företagsledarutbildningen agerade de utbildningsansvariga och utbildningens lärare på samma sätt som under akademisk grundutbildning i ekonomi, att döma av insamlade data. Man utgick således

från akademisk kunskap om företagsledning, som förmedlades via ämnesexperter. Under utbildningen försökte man täcka in ett så stort antal ämnesområden och begrepp som möjligt samt förmedlade främst teknisk kunskap, bestående av de affärsmässiga aspekterna av företagsledning. De utbildningsanvariga lade således upp företagsledarutbildningen på ungefär samma sätt som akademisk grundutbildning i ekonomi. Denna utbildningsuppläggning reagerade deltagarna och företagsrepresentanterna i sin tur på.

Då skolutbildning vanligtvis bedrivs utifrån en analytisk kunskapssyn förefaller det troligt vad gäller deltagarnas reaktioner, att detta kunskapsynsätt reaktiverades hos deltagarna när de hamnade i en utbildningssituation.

Beträffande den kvantitativa kunskapssynen uppvisade de intervjuade och direktobserverade deltagarna en kluven inställning till denna, då man i och för sig ville ha så mycket kunskap som möjligt men samtidigt märkte att kunskaperna blev ytliga i efterhand.

Varför de studerade deltagarna ändå föredrog kvantitet framför kvalitet kan bero på att utbildningen var kommersiell och att ju fler föreläsningar utbildningen innehöll, ju större valuta upplevde man sig få för pengarna. En av utbildningens lärare spekulerade i förekomsten av ett dylikt synsätt på följande sätt, i ett interndokument:

"När man planerar en kurs slits man mellan det pedagogiskt riktiga och rädslan för att deltagarna och deras chefer hemma på företaget inte skall anse kursen tillräckligt fullmatad. Resultatet blir i regel hårt packade kurser, där det ges väldigt litet tid till reflektion över vad man lärt sig och hur detta skall kunna appliceras hemma i företaget.

Jag misstänker t ex att mycket av den rikhaltiga dokumentationen i X-kursen förblir oläst trots goda föresatser om studier på helger och semestrar. Chefens vardag är inte särskilt studievänlig. Frågan är då om man skall acceptera att kursen äger rum här och nu. Gör man det bör man planera så att deltagarna under kursens gång hinner läsa och reflektera. Samtidigt vet jag att deltagarna ofta inte vill ha det så. Har man betalt avgiften skall man ha valuta för pengarna och valuta är sådant som man inte kan göra hemma - lyssna på intressanta föreläsare t ex."

Å ena sidan märkte deltagarna att utbildningssituationen inte var likadan som under akademisk grundutbildning, där man vanligtvis inte har mer än 2 - 4 timmars föreläsningar per dag, varvat med smågruppsseminarier, vilket gör att kognitiv överbelastning troligen inte uppstår hos studenterna. Likaså ingår kurslitteratur samt kunskapskontroll i form av tentamen på kurslitteraturen. I den studerade företagsledarutbildningen hade man föreläsningar omkring 9 timmar per dag, relativt få smågruppsaktiviteter frånsett projektarbetet, obefintlig kurslitteratur samt ingen kunskapskontroll, vilket ledde till kognitiv överbelastning och ytliga kunskaper för deltagarna.

Samtidigt var det en kommersiell utbildning som gjorde att deltagarna ville ha valuta för pengarna genom ett så pass fullspäckat utbildningsprogram som möjligt med intressanta föreläsare.

Denna problematik föreföll det föreligga en viss medvetenhet om hos utbildningens lärare att döma av den citerade lärarens reflektioner, men för att legitimera utbildningsverksamheten kommersiellt valde man kvantitet framför kvalitet och gav deltagarna fullspäckade program för att på så sätt visa att de fick valuta för pengarna.

Att de studerade deltagarna reagerade positivt på den främst tekniska kunskapsförmedlingen förefaller naturligt, då de oftast uppvisade en negativ förhållningssätt till psykologisk kunskap.

En djupare förklaring till undvikandet av de psykologiska aspekterna på företagsledning kan eventuellt ligga i att såväl deltagare som lärare och utbildningsansvariga hade lägst utvecklad kompetens inom detta område. Lärarna hade vanligtvis ingen större erfarenhet av psykologisk undervisning från akademisk grundutbildning, och var kunskapsmässigt vanligtvis inriktade på de affärsmässiga aspekterna av ekonomisk verksamhet. Man kan då förmoda att de kände sig osäkra inför psykologiska aspekter på företagsledning och därför tenderade att dra sig för att ta upp dessa aspekter till en närmare behandling pga bristande kompetens.

Många av de intervjuade deltagarna uttryckte bekymmer vad gällde relationer till medarbetare och genomförande av strategiförändringar. Under direktobservationen undvek deltagarna dock att inlåta sig i diskussioner om dessa sidor av företagsledning. Man kan då förmoda att de, i likhet med lärarna, kände störst osäkerhet inför de psykologiska sidorna av företagsledning och därför också tenderade att undvika att diskutera psykologiska problem pga bristande kompetens och rädsla för att "göra bort sig" inför de andra deltagarna. Pga den låga kompetensnivån inom detta område torde detta vara en reell rädsla, men samtidigt ledde det till att deltagarna inte kunde höja sin psykologiska kompetens.

Vad gäller företagsrepresentanternas reaktioner på utbildningens uppläggning utgick de främst från vad de deltagare tyckte om utbildningen. I stort reagerade man därför som deltagarna, fränsett att företagsrepresentanterna uppvisade en preferens för en klinisk i stället för en analytisk kunskapssyn. Då det viktiga för företagsrepresentanterna var att deltagarna fick en ökad omvärldsorientering genom utbildningen blev dock inte denna avvikande inställning problematisk, då företagsrepresentanterna inte brydde sig om hur deltagarna fick en ökad omvärldsorientering, bara att de fick den.

Så långt kan tolkningen sammanfattas på följande sätt:

Styrande värderingar

En analytisk

kvantitativ
kunskapssyn

inom vilken

främst teknisk
kunskap förmedlas

Fig. 7.1.1 Tolkning styrande värderingar

7.2 Agerande

I det följande visar jag det agerande som de styrande värderingarna gav upphov till hos de utbildningsansvariga, lärarna, de studerade deltagarna samt företagsrepresentanterna.

7.2.1 De utbildningsansvariga

Den analytiska kunskapssynen ledde hos de utbildningsansvariga till att ett antal experter (utbildningens lärare) kallades in och stod för kunskapsförmedlingen inom de olika ämnesområdena. Den förmedlade kunskapen antog man tillämpades i utbildningens projektarbete.

Detta agerande framgick av utbildningens utformning, såsom den framkommer i avsnitt 2.6.2, 2.6.3 samt 5.1.

Under den direktobserverade kursen tog sig detta agerande uttryck i att 40 gästföreläsare medverkade och föreläsningar upptog 70% av den schemalagda undervisningstiden.

En analytisk kunskapssyn innebar att de utbildningsansvariga och lärarna betraktades som kunskapsexperter. Detta ledde till till att de utbildningsansvariga ensidigt bestämde utbildningens uppläggning, dvs schema samt vilka moment och föreläsare som skulle ingå i utbildningen. Man kan också betrakta detta agerande, efter Turner (1981A,B) och Argyris (1974A), som ett sätt för de utbildningsansvariga att göra sin informationsbearbetning hanterbar genom att den ensidiga kontrollen över utbildningens uppläggning gjorde utbildningsprocessen mer förutsägbar och därmed kontrollerbar för de utbildningsansvariga.

Detta agerande framgick hos de utbildningsansvariga på följande sätt:

"På senare år har vi blivit lite för duktiga på att planera kurserna och fylla varje sejour med förberett material och praktikfall. I början gjorde vi mycket så att vi hade en föreläsare som introducerade ett ämnesområde genom att skriva upp tre punkter på tavlan och sa åt deltagarna att de kunde gå ut i smågrupper och resonera om hur de gjorde i sina företag beträffande vad som stod på tavlan. Man fick då väldigt mycket av reflekterande kring den egna situationen hos deltagarna. Lite av det har gått förlorat när man i stället skickar ut dom för att diskutera ett praktikfall. Så vi har nog blivit lite för duktiga på att fylla hela dagarna med färdigstrukturerat material och blivit rädda för luckor i programmet."

U1 i 4.1.3

"Jag tror på fakultetstanken med blockansvariga i form av personer jag litar på. Idén är att jag finns som chef och samordnare och det enda de blockansvariga får som krav är att deras bit ska spegla såväl bästa praktiska teori som bästa beprövade managementerfarenhet samt möjliggöra för deltagarna att så mycket som möjligt koppla på sina egna erfarenheter."

U2 i 4.1.2

"När det gäller det tekniska och ekonomiska har det väl varit mycket att hitta dom som är bra på att föreläsningsmässigt framställa ämnena."

U3 i 4.1.3

U4 betonade i samband med kursstarten under direktobservationen att schemat i stort var fastlagt även om det fanns möjligheter till förändringar om motiven var tillräckligt övertygande, vilket troligen inte direkt inbjöd till förändringsförslag från deltagarnas sida.

Den kvantitativa kunskapssynen ledde hos de utbildningsansvariga till en mycket tät schemaläggning med många olika kunskapsmoment, vilket framgår i avsnitt 2.6.2, 2.6.3. och 5.1 om utbildningens uppläggning. Under den direktobserverade kursen tog detta sig uttryck i att en normal kursdag var schemalagd från 07.30 till 21.00 där undervisningsaktiviteterna utgjorde 8,8 timmar av den schemalagda tiden.

Den främst tekniska kunskapsförmedlingen ledde hos oss de utbildningsansvariga till en stark tonvikt på tekniska kunskapsmoment i utbildningsinnehållet, vilket framgår i avsnitt 2.6.2, 2.6.3 och 5.1 om utbildningens uppläggning. Under den direktobserverade kursen tog detta sig uttryck i att 5,1% av den schemalagda tiden behandlade de sociala och psykologiska aspekterna av företagsledning (3,1% från momentet om chefsroller, chefsarbete och personalutveckling samt 2% ledarskapsundervisning i samband med projektarbetet).

7.2.2 Lärarna

Utbildningens analytiska kunskapssyn ledde hos lärarna till en tendens till envägskommunikation under ensidig kontroll, där ett i förväg bestämt kunskapsstoff skulle förmedlas, vilket framgår i avsnitt 5.3 om lärarnas agerande under den direktobserverade kursen. Det framgår också i följande deltagarkommentarer:

"Varför ska vi nu sitta och lyssna på den här, frågade jag mig. Här sitter ledarfolk i företag med stor respekt för andra ledare och så står professorn där och behandlar oss som skolpojkar."

D3 i 6.2.4

"Det är ju också jobbigt att sätta sig ner i föreläsningssalar där det visserligen är skickliga föreläsare men du måste sitta och suga i dej det här hela tiden."

D4 i 6.2.4

"Föreläsningsformen var OK även om det är jobbigt för folk som varit yrkesverksamma i många år att sitta och passivt ta emot."

D5 i 6.2.4

"Det var korvstoppning med tillämpningsexempel ... Ingen diskussion om formerna för inläring utan 'Så här är det och full rulle'."

D10 i 6.2.1

"Är det en ensidig kommunikation som är effektiv och bra gör det ingenting. Det var väldigt konkreta krav utan nämnvärd diskussion. Mycket exakt vad vi skulle göra. Det tyckte jag väldigt bra. Någon diskussion om det hörde jag aldrig utan det var helt OK."

D12 i 6.2.1

Om man tittar djupare på formen för denna kunskapsförmedling kan den sägas bestå i en ensidig utfrågning av situationen med ensidig kontroll från lärarnas sida. Lärarna hade en tendens att ensidigt styra kunskapsförmedlingen i bemärkelsen vad som togs upp och inte togs upp, utan att blanda in och bygga på deltagarnas erfarenheter. Undantaget från detta utgjordes av dialogföreläsarna (avsnitt 5.3.4) som försökte få till stånd en gemensam utfrågning av situationen med ömsesidig kontroll i bemärkelsen att de utgick från praktikernas erfarenheter och även lät dessa bestämma vad som skulle tas upp och inte tas upp. Det förstnämnda agerandet är exempel på Modell-I-beteende och det andra exempel på Modell-II-beteende. Turner (1981A,B) och Argyris (1980A) menar att detta agerande beror på lärarens kontrollbehov inför en okänd situation, samt behov av att kontrollera sin egen informationsbearbetning i bemärkelsen göra den hanterbar.

Gästföreläsarna, som kom till utbildningen, hade vanligtvis aldrig träffat deltagarna innan och kan förmodas ha upplevt dessa som ett potentiellt hot i bemärkelsen av att vara en kritisk grupp. Eftersom föreläsarna inte kunde förutse vad som skulle hända hade dessa en tendens att överförbereda för att på det viset göra undervisningsprocessen mer förutsägbart, t ex via ett

bestämt antal begrepp som skulle gås igenom, vilket var det vanligaste läraragerandet på kursen.

Man kan uttrycka det som att lärarna tenderade att favorisera Modell-I:s ensidiga kontroll av situationen. Att ta fasta på process i stället för slutresultat minskar kontrollen då processens utgång inte är given på förhand. Detta gjorde att lärarna tenderade att favorisera slutresultatet framför process, då de därigenom kontrollerade slutresultatet och därmed fick kontroll över klassrumsprocessen, vars utgång då blev given.

Ett belysande och tydligt exempel på detta är den praktiske föreläsarens agerande i avsnitt 5.3.4, som vad gällde sin praktikfallsbehandling, vilket egentligen är en processinriktad metod, sade att det inte fanns några rätta lösningar men å andra sidan ledde in deltagarna på sin lösning som den rätta.

Likaså inbjöd även samme föreläsare deltagarna till att komma med frågor, men blev störd av dessa då de väl kom, dvs tappade sin kontroll över situationen. Detta leder över till den andra anledningen varför lärarna tenderade att ensidigt kontrollera en klassrumssituation, nämligen att göra sitt eget informationsintag hanterbart. Med för många stickfrågor kunde kraven på lärarnas egna informationsbearbetningsförmåga bli för stora, varför dessa tenderade att bara kunna klara av stickfrågor upp till en viss nivå. Stickfrågor hade också den nackdelen att de minskade lärarnas kontroll över klassrumsprocessen.

Den analytiska kunskapssynen ledde också till att de förmedlade begreppen blev av tämligen abstrakt och generell karaktär och därför svåra att tillämpa för deltagarna, vilket framgår av följande deltagarkommentarer:

"Det ska inte vara alltför mycket teorier utan det ska vara killar som har något att berätta om något som dom har grejat i sina företag. Jag tror inte det ska vara så mycket teoretiker. Dom flesta på såna här kurser är ju killar från verkligheten som vet att kartan inte alltid stämmer med landskapet.

D7 i 6.2.4

"Det jag upplevde som det mest positiva var kanske inte så mycket de teoretiska genomgångarna som att det kom dit ett antal företagsledare och beskrev situationen i sitt eget företag. Man kunde då göra jämförelser och själv känna efter vad man har för problem.

D13 i 6.2.4

"Dom här allmänna avsnitten om marknadsföring och psykologi blev för allmänna och på något sätt ogripbara."

D15 i 6.2.4

"Ekonomisk analys och styrning var bra för mig eftersom jag är tekniker. I vanlig ordning är dock företagets ekonomiska styrsystem inramat av en mängd randvillkor som gör att kursformlerna inte går att använda på en enskild avdelning. Det blir bara fiktiva siffror ... Så avsnit-

tet var för mig personligen mycket intressant men ack så svårt att tillämpa! Organisationen var väl ett av dom avsnitt jag inte tyckte levde upp till mina förväntningar. Det var för abstrakt."

D19 i 6.2.4

"Någoting man pratade mycket om rent teoretiskt var situationsanpassat ledarskap ... Man ska som chef kunna avgöra hur medarbetarna uppträder. Om dom är en samlad eller splittrad grupp och vad man ska göra åt det hela samt hur man ska framföra såväl positiv som negativ kritik till medarbetare. På kursen berättade man om det men det svåra är att tillämpa det."

D22 i 6.2.5

Den kvantitativa kunskapssynen ledde hos lärarna till mycket ambitiösa lektionsplaner med en stor begreppsmängd som skulle förmedlas, vilket gjorde att de förmedlade kunskaperna främst blev av beslutsrationell karaktär, vilket ledde till låg handlingsrationalitet och lågt handlingsvärde hos de förmedlade kunskaperna. Detta framgår i avsnitt 5.3 samt i följande deltagarkommentarer:

"Det var ju ett smörgåsbord som serverades men med det tempo som hölls blev det ju för mycket. Man hann aldrig sluta greppet om det verktyg som delades ut och pröva det förrän det rycktes undan och ett nytt verktyg las i handen."

D6 i 6.2.4

"Rent teoretiskt är det klart att du fick en inblick i en massa fackområden men jag vet inte om jag fick ut så fruktansvärt mycket av det. Jag tycker vissa avsnitt i kursen var alltför teoretiskt lagda därför vad jag tror man behöver i en sån här kurs är att få erfarenhetsutbyte ... Hur redovisning rent tekniskt fungerar betvivlar jag om man behöver lägga ner så mycket tid på."

D13 i 6.2.1

"Om man inte i sitt dagliga arbete jobbar med typ avancerade investeringskalkyler så blir redovisningsavsnittet ganska mastigt när det kommer, med kursens syfte att man ska känna av ett väldigt brett område. Det blir svårt att assimilera och kräver rätt ordentliga kunskaper för att man ska kunna tillgodogöra sig det hela på ett konstruktivt sätt."

D15 i 6.2.1

"Man skulle behövt lära sig mer av vissa grundläggande begrepp. Jag tror att många inte kunde det tillräckligt mycket och man skulle behövt jobba ännu mer med case och andras erfarenheter om hur man handlar i vissa situationer."

D17 i 6.2.1

"Om man hade fått lov att på helt egen hand göra ekonomiska analyser i konkreta situationer för att ta åt sig de ekonomiska avsnitten."

D18 i 6.2.1

"Möjligen var det väl mycket teorier i början av profesorer."

D20 i 6.2.4

"Hela det ekonomiska avsnittet gav mig väldigt mycket. Jag kan tänka mig att andra kursdeltagare med en gedigen ekonomisk bakgrund kanske tyckte det var lite tunt. Men jag som inte har någon som helst ekono-

misk bakgrund uppskattade det väldigt mycket. Visserligen var det ju bara en skumning på ytan, men det var bra."

D21 i 6.2.4

Att främst teknisk kunskap behandlade tog sig hos lärarna uttryck i att de vanligtvis inte berörde implementeringsaspekterna av sina budskap och de sociala sidorna av företagsledning.

Det framgår bl a i avsnitt 5.4.2, 5.4.3 där lärarna inte tar upp gruppprocesserna till någon behandling samt i utbildningens uppläggning i avsnitt 2.6.2, 2.6.3 och 5.1 samt i följande deltagarkommentarer:

"Just denna del med insikter om problem och konfliktmekanismer tror jag att sådana här kurser skulle kunna jobba mer med i sin undervisning."

D9 i 6.2.5

"På något sätt fick man under de 6 veckorna en massa om vad man måste ta hänsyn till som chef men inte så mycket om hur man lever upp till det. Det tror jag skulle varit intressant att diskutera mera."

D18 i 6.2.3

"Det är ju inte alltid kronor och ören det handlar om utan om personal ... Kanske skulle man utveckla den delen i kursen något mera."

D2 i 6.2.5

"Man studerade olika ledarskapsprofiler. Jag tror man kan göra mycket mer som komplement till ekonomifrågorna även om de är väldigt intressanta ... Halva konsten låg där i att hantera gruppen ... Vi hade en kille som under de första 14 dagarna tyckte att föredragshållaren pratade enbart till honom. Han hamnade i vår grupp och fick en sidoordnad roll, då han inte hade tillräcklig kapacitet för de verkliga besluten. Det sköttes av gruppen utan att kursledningen ingrep. Sånt här hanterar grupperna själva."

D3 i 6.2.5

"Det jag saknade i kursen var det här med personlig utveckling och hur man fungerar som chef. Det fanns ju inte alls med."

D5 i 6.2.5

"Det som är svårt att prata om på en sån här kurs är väl psykologi. Den biten blev väl lite tunn kanske."

D12 i 6.2.5

"Det här är en väldigt viktig grej i modernt ledarskap som jag tror kursen borde lägga mer vikt vid. Nu fick man en massa teorier och enkäter med olika chefstyper hit och dit men inga applikatoriska exempel på hur man löser olika sorters problem av den här typen i ett företag."

D14 i 6.2.5

"Vad man inte tog upp så mycket, och det tror jag är en brist, var hur det är att som person vara chef."

D18 i 6.2.5

"Det fanns ju en sak som inte var med och det var chefsutveckling ... Det var ju en ganska tekniskt orienterad kurs med teknisk och ekonomisk hårdvara och väldigt lite psykologisk företagsledning om hur man ska hantera sina medarbetare."

D19 i 6.2.5

7.2.3 Deltagarna

Hos deltagarna ledde den analytiska kunskapssynen till passiv inlärnings-syn, som tog sig uttryck i att de krävde att bli matade med relevant kunskap om företagsledning från experter som förväntades besitta sådan kunskap. Det ledde också till att deltagarna betraktade sina egna kunskaper som underlägsna experternas, då dessa antogs veta "hur det är", varför erfarenhetsutbyte och för mycket stickfrågor under föreläsningarna blev störande, liksom alltför omfattande diskussioner. Detta framgår av stor-gruppens agerande i avsnitt 5.4.1 samt deltagarnas kommentarer om utbildningsuppläggningsen i avsnitt 6.2.1 samt om föreläsarna och det tekniska kunskapsinhämtandet i avsnitt 6.2.4 med yttranden som:

"Kursen var mycket väl upplagd. Överlag professionella föreläsare som var väl förberedda och hade förmågan att koncentrera sig på väsentligheter."

D8 i 6.2.1

"Jag, liksom dom andra, känner mej pressad när man är borta så lång tid. Det händer ju massor på företaget och om man då råkar ut för ett inlärningsmoment där det inte är klarlagt hur inläringen ska gå till eller syftet utan deltagarna ska avgöra det blir man stressad."

D10 i 6.2.1

"Åtskilliga kurser har man ju genomlidit och det här var utan tvekan den mest välarbeterade kurs jag varit på. Visst blev det ibland sån här korvstopning, men jag är själv inte rädd för det. Är det en ensidig kommunikation som är effektiv och bra gör det ingenting."

D11 i 6.2.1

"Fördelen med kursen tror jag är att det kommer bra lärare till kursen och vad dom har att säga är nytt. Jag är ju inte civilekonom så det är ju bra att kunna komma på kurs och få det man jobbar inom idag inom företagen."

D12 i 6.2.1

"Vi kom ju från olika förhållanden med olika förutsättningar så även om den första tiden var mycket teoritragglande la' man en bas för den fortsatta kursen som var nödvändig."

D20 i 6.2.1

"En del är bekant på en sådan kurs. Man har gjort det förut men får verktygen i bättre trim i verktygslådan. Den delen uppfyllde kursen väldigt väl. Man fick en överblick av vilka verktyg som fanns."

D6 i 6.2.4

Ytterligare exempel på detta beteende hos deltagarna var deras bemötande av dialogföreläsarna, som aktiverade deltagarna via diskussion och punkter på tavlan som diskuterades. I kommentarer efter dessa lektionspass noterade deltagarna visst missnöje med att så mycket tid spillts på diskussion och grupparbete men noterade att föreläsaren, trots detta, tycktes behärska sitt kunskapsstoff. Deltagarna uppskattade mest estradörerna, där nästan ren envägskommunikation rådde, vilket stämmer bäst överens med den

analytiska kunskapssynen på utbildning. Likaså var grupparbeten impopulära, och bemöttes med en tilltagande skepticism, frånsett projektarbetet och företagsspelet.

Deltagarna krävde således att lärarna skulle bete sig som de gjorde, med ensidig kontroll och utfrågning av situationen, eftersom de antogs vara experter inom området. Ur det perspektivet utövade även deltagarna ensidig kontroll över utbildningen genom att hänfälla till det reaktiva elevbeteende Argyris (1974A) beskriver:

"Student: The way you got to do it is to make decisions. Then, if we don't like it, we'll let you know. You do something and we'll react.

This stance makes students reactive, pawns rather than origins, and it reduces their personal responsibility."

Argyris, sid 440

Denna tendens att fransäga sig personligt ansvar för utbildningen och lägga allt ansvar på utbildningsledningen och lärarna framkom också i deltagarnas sätt att kritisera utbildningen. I sin kritik krävde deltagarna att utbildningsledningen ensidigt skulle förbättra utbildningen på olika sätt samtidigt som deltagarna inte gav uttryck för att även de var ansvariga för hur utbildningen gestaltade sig. Så klagar många deltagare i avsnitt 6.2 på att det borde varit mer erfarenhetsutbyte och mer ledarskapsutveckling. Samtidigt var deltagarna under den direktobserverade kursen negativt inställda till erfarenhetsutbyte och psykologi samt undvek att tala om implementeringsaspekter, vilket omöjliggjorde det efterlysta erfarenhetsutbytet och ledarskapsutvecklingen. Dvs deltagarna ville förändra utbildningen utan att behöva förändra sig själva, vilket skulle innebära att ta ett personligt ansvar för utbildningens förlopp.

Beträffande den kvantitativa kunskapssynen uppvisade deltagarna en kluven inställning till denna. Å ena sidan ville man ha högt tempo och en maximal begreppsmängd och täckning av olika ämnen i klassrummet. Å andra sidan stördes man av det fullspäckade schemat. Under direktobservationen ledde dock detta till att lärarna uppmuntrades att hålla ett högt tempo med maximal begreppsmängd, även om deltagarna kunde uppvisa tecken till kognitiv utmattning av tempot i form av bristande koncentration. Detta agerande framgår i avsnitt 5.4.1 om storgruppen, samt har även behandlats i avsnitt 7.1.2.

Att deltagarna föredrog främst teknisk kunskap tog sig under direktobservationen uttryck i att när lärarna kom in på implementeringsaspekter undvek deltagarna att inlåta sig på diskussion om detta. Likaså uppvisade man den största entusiasmen inför de tekniska kunskapsmomenten och den största tveksamheten inför projektarbetets psykolog.

Preferensen för teknisk kunskap framkommer i intervjumaterialet bl a på följande sätt:

... psykologi blev för allmänna och på något sätt ogripbara. Jag tyckte det var att sitta av tiden i ganska stor utsträckning. Psykologitjejen tyckte jag inte var riktigt förankrad i verkligheten."

D15 i 6.2.5

"Ibland tyckte jag det blev rätt luddigt, kvasipsykologiskt och inte särskilt kvalificerat. Jag kan ganska mycket om psykologi och jag tycker inte det höll klassen riktigt ... Men så fort man kom in på företagsledningens ekonomiska sida hade man kompetens ... Man skulle betonat dom intellektuella kunskaperna mer och dom psykologiska mindre."

D17 i 6.2.4

7.2.4 Företagsrepresentanterna

Företagsrepresentanterna uppvisade samma reaktiva inställning till utbildningens uppläggning som deltagarna, vilket framkommer i följande yttranden av U1 och F1.

U1 sade följande om utbildningens uppläggning och företagens roll i denna:

"Ett problem med en sådan här heterogen sammansättning av deltagare är att hitta gemensamma nämnaren i de olika delområdena. Det är klart att det alltid är ett val vad som ska vara med under den begränsade utbildningstiden. Ett tag försökte jag fråga de företag som skickade deltagare vad de tyckte skulle ingå i utbildningen, men då sa de till mig att det ska väl ni veta."

U1 i 4.1.3

U1 berättar här att han försökt få hjälp av företagen med utbildningsinnehållet men att dessa svarat på U1:s försök att få hjälp genom att tilldelat honom en expertroll och avsäga sig själva något ansvar för utbildningen.

Att företagen tilldelade sig en reaktiv roll utan ansvar kom till uttryck hos F1 när denne jämförde den undersökta utbildningen med en annan ledarutbildning:

"Utbildning X är mycket mer drivna när det gäller projektarbete. De ställer krav. Jag är kontaktman för utbildning X och dom är på mig hela tiden för att deras projektarbeten ska fungra. Det blir en process där man inte åker iväg till någon utbildningslokal och sitter och dunkas full i huvudet utan i stället är många engagerade i utbildningen som handledare och projektbeställare. När det gäller ledarutbildningen så är jag mer någon slags traditionell administratör som betalar kursavgifterna."

F1 i 6.1.2

F1 tyckte utbildningen innehöll för mycket korvstoppningspedagogik och att utbildning X var bättre då den innehöll mer aktiv pedagogik. F1 gav uttryck för att även den undersökta ledarutbildningen skulle innehålla mer aktiv pedagogik men gjorde samtidigt inget åt det själv. F1 tilldelade således de utbildningsansvariga en expertroll vad avsåg utbildningens upp-

läggning och därmed en ensidig kontroll över utbildningen. Dock utövade även Fl en ensidig kontroll genom att inte medverka aktivt i utbildningens uppläggning samtidigt som Fl förbehöll sig rätten att reagera som han ville på den uppläggning utbildningen fick, dvs

"Student: The way you got to do it is to make decisions. Then, if we don't like it, we'll let you know. You do something and we'll react."

Argyris, sid 440

Den gjorda tolkningen hittills kan sammanfattas på följande sätt:

<u>Styrande värderingar</u>	<u>Agerande</u>
En analytisk kvantitativ kunskapssyn	Enkelriktad kun- skapsförmedling från lärarnas sida
inom vilken	Deltagarna passiva
främst teknisk kunskap förmedlas	Tätt schema
	Tonvikt på tekniska kun- skapsmoment

Fig. 7.2: Tolkning styrande värderingar och agerande

7.3 Inlärningsklimat

I det följande redogör jag för det inlärningsklimat aktörerna skapade genom sitt agerande. Tolkningen baserar sig främst på direktobservationsmaterialet från kapitel 5. En differentiering av inlärningsklimat görs utifrån de olika undervisningsgrupper som förekom under utbildningen, dvs inlärningsklimat i storgruppen, studiegrupperna, spelgruppen samt projektgruppen.

7.3.1 Storgruppen

Vad gällde det emotionella inlärningsklimatet skedde en övermobilisering av grundantagande beroende på följande sätt i storgruppen.

Deltagarna lade sitt öde (inlärningsansvar) i lärarens händer och avsåg sig sitt eget ansvar för inläringen genom sin passivitet och krav på envägskommunikation. Denna tendens förstärktes genom lärarnas kontrollinriktade agerande, och det täta schemat.

Denna övermobilisering ledde till att lärarna utsattes för starka projektioner, vanligtvis av idealiserande slag, från deltagarnas sida, vilket kan märkas i avsnitt 6.2.4 samt mottagandet estradörerna fick under direktobservationen. Dessa gick ju mest till mötes deltagarnas passiva inlärningsföreställning, och dessutom på ett underhållande sätt. Men gruppen kunde också slå över i en illasinnad beroendebetrodd grupp, då med grundantagande kamp mobiliserat, när den gick till attack mot vissa föreläsare som uppvisade för gruppen oacceptabla politiska attityder eller ej förmådde tillfredsställa gruppens krav på kunskapsförmedling. Denna tendens snarare förstärktes än avtog under den direktobserverade kursens gång, att döma av de tilltagande kraven på stjärnföreläsare under de sista båda kursveckorna.

Likaså förstärktes en tendens att koncentrera intresset på mediet i stället för budskapet, dvs den enskilde föreläsaren, genom kursens utvärderingssystem som betygssatte de olika föreläsarna i en 5-gradig skala.

Dessa tendenser framkommer i intervjumaterialet på följande sätt:

"Visst fanns det föreläsare som var natt och som inte borde vara där. De var säkert duktiga och väletablerade professorer på högskolor och universitet som visste vad de talade om, men framställningen var förbannat tråkig ... Det är inte bara ämnet som är viktigt utan även framställningen av det. Den måste hålla en hög klass, annars blir det tråkigt."

D2 i 6.2.4

"Det var utomordentligt skickliga lärare, man riktigt frapperades av det. Det förstod man ju att det var nästan toppen av vad man kan prestera i dagens Sverige."

D4 i 6.2.4

"Det var ju väldigt många fina föredragshållare. Ofta upplevde man det så att dom klädde i ord vad man egentligen höll på med."

D7 i 6.2.4

"Men visst fanns det verkliga djupdykningar bland föreläsarna. Som när vi diskuterade räntesatser och inflation. Alla som satt där hade förväntat sig att få lite indikation om åt vilket håll det var på väg, men det var botten. Jag blev irriterad på föreläsaren. När man ställer raka frågor vill man ha raka svar i stället för 'Jag vet inte'."

D10 i 6.2.4

"Jag tror att vad man får ut av varje moment inte bara är beroende av en själv utan också vem som avhandlar avsnittet. Man är beroende av vilka föreläsare som ställer upp. Jag tyckte att det var många mycket personliga och bra föreläsare. Sen fanns det några som inte var särskilt fängslande, utvecklande eller inspirerande. Just där var det ju synd att några av dom svaga korten var inom de områden jag hade velat fördjupa mig i. Där var det inga världsmästare som hade ställt upp."

D11 i 6.2.4

"Föreläsarna lyckades engagera oss hela tiden trots att vi var en heterogen församling. Vi hade nån rolig engelsman där också. Han var kanske mer skådespelare än lärare men han platsade bra i gänget."

D12 i 6.2.4

"Överlag hade jag uppfattningen och det var hög klass på lärarna med några få undantag. Organisationsbiten var svag."

D20 i 6.2.4

"Informationssystem och ADB var inte speciellt bra. Det var tunt, mycket tunt skulle jag vilja påstå. Där skulle man kunna göra mycket mer. Idén med personlig skatteplanering tyckte jag var bra. Däremot var det fel person dom plockat dit."

D21 i 6.2.4

"Dom flesta var bra föreläsare med personlig utstrålning, vilket krävs på en sån här kurs för att det ska bli bra. Förväntningarna är höga på kursen hos alla som kommer dit ... Så därför måste man hålla en väldigt hög klass på den. Annars faller det lätt ur."

D22 i 6.2.4

"Killen som pratade om datautveckling, det var en fascinerande kille med visioner som var mycket stimulerande. Jag hade velat se mycket mer sådant. Det är ju ändå en managementkurs och management idag är visioner om framtiden ... Det fanns ju lärare som väl var pensionerade och kändes gamla. Det är ju trots allt en relativt stor investering som företag gör i folk som åker dit och då tycker jag det ska vara det allra bästa."

D23 i 6.2.4

Vad gällde det kognitiva inlärningsklimatet kan detta sägas, utöver vad som redan framkommit om det i föregående avsnitt beträffande den ensidiga kontrollen av undervisningssituationen, ha karakteriserats av ett kognitivt utmattningstillstånd hos deltagarna, pga den informationsmängd gruppen översköljdes med via kursens uppläggning, sitt eget och lärarnas agerande. Detta framgår på följande sätt i intervjumaterialet:

"Det är ju också jobbigt att sätta sig ner i föreläsningssalar där det visserligen är skickliga föreläsare men du måste sitta och suga i dej det här hela tiden. Det blir en helt ny miljö. Det är ju väldigt mycket föreläsningar. Är man då lite ringrostig så blir det ännu jobbigare helt klart."

D4 i 6.2.4

"Jag tror att man ska blanda föreläsningar med att låta deltagarna vara lite aktiva också för att få snurr här uppe i skallen. Korvstoppning tål man inte hur mycket som helst."

D7 i 6.2.4

"Jag tycker att den första tiden var väl mycket tragglande utav teorier och uppdateringar. Det är ju lite jobbigt med envägskommunikation och bara sitta still och lyssna när man har jobbat ett tag."

D20 i 6.2.4

"Det saknade jag, att få en minut att själv sortera intrycken ... Översköljs man av nya saker hela tiden så är det svårt att hålla kvar det man lärde sig på morgonen i huvudet framåt kvällen. Man har inte

fått vara för sig själv en minut under tiden utan det är lektion, högt tempo och så rast ... med det tempo som hölls blev det ju för mycket. Man hann aldrig sluta greppet om det verktyg som delades ut och pröva det förrän det rycktes undan och ett nytt verktyg las i handen."

D6 i 6.2.1

"Såhär i efterhand måste jag säga att kursen gjorde ett ganska litet intryck på mig. Jag har få bestående kunskaper som jag kan peka på och säga att jag lärde mig på kursen."

D6 i 6.2.1

"Om det inte sitter ordentligt utan bara ligger på ytan och skvalpar har du aldrig tid att tillämpa det utan gör som du alltid har gjort. Du kan inte lära dig det rent teoretiskt utan det måste vara tillämpning. Det fick vi tyvärr inte göra särskilt mycket mer än i projektarbetet. Men då var det för sent, för då hade man skjutit undan det."

D17 i 6.2.1

"Jag tittar då och då i kurspärmen, kanske mest i deltagarförteckningen och mindre i substansen."

D19 i 6.2.1

Citaten tyder på att deltagarna inte orkade ta in all information och snabbt glömde förmedlade begrepp. Detta beror troligen på att deltagarna blev överstimulerade och därför starkt filtrerade sinnesintrycken för att skydda sig, dvs starkt reducerade sitt informationsintag. Likaså satte de störande emotionella grupprocesserna ner den kognitiva kapaciteten och känslor kom i förgrunden. En ytterligare förklaring kan vara att mycket av den förmedlade kunskapen hade låg relevans för deltagarna och därför inte assimilerades, vilket följande citat tyder på, där deltagarna efterlyser mer erfarenhetsutbyte och praktiska föreläsare:

"Jag tyckte bäst om de lärare som hade verklighetsanknytning och hade varit ute i företag och jobbat med dem, även om det alltid är roligt att lyssna på begåvade människor."

D5 i 6.2.4

"Det ska inte vara alltför mycket teorier utan det ska vara killar som har något att berätta om något som dom har grejat i sina företag. Jag tror inte det ska vara så mycket teoretiker. Dom flesta på såna här kurser är ju killar från verkligheten som vet att kartan inte alltid stämmer med landskapet."

D7 i 6.2.4

"Jag tycker vissa avsnitt i kursen var alltför teoretiskt lagda därför vad jag tror man behöver i en sån här kurs är att få erfarenhetsutbyte. Att få möjligheter att stämma av saker och ting och få nya vinklingar i de informella diskussionerna om företagsledningsproblem, dvs den typ av frågor man normalt stöter på."

D13 i 6.2.1

"Det jag upplevde som det mest positiva var kanske inte så mycket de teoretiska genomgångarna som att det kom dit ett antal företagsledare och beskrev situationen i sitt eget företag. Man kunde då göra jämförelser och själv känna efter vad man har för problem."

D13 i 6.2.4

"Jag skulle velat få diskutera mina problem med dom andra, fått höra deras synpunkter och hur de gjort i liknande situationer och fått teorierna inpassade som hjälp i det erfarenhetsutbytet. Det är ju det som är inläring, att utgå från sina egna erfarenheter, diskutera dem och få synpunkter."

D17 i 6.2.4

"Psykologitjejen tyckte jag inte var riktigt förankrad i verkligheten utan det var väldigt mycket teorier och modellbyggande. Kunde man i stället haft fram en duktig personalchef från ett medelstort företag så tror jag han kunde ha givit mer utifrån sin egen arbetssituation. På en sån här kurs skulle jag kanske gärna se mer av folk som sitter i en direkt operativ funktion i företag som föreläsare."

D15 i 6.2.4

"Vad som också var värdefullt var dom personer från näringslivet som kom till kursen externt."

D21 i 6.2.4

En ytterligare förklaring till förekomsten av irrelevant kunskapsförmedling är lärarnas ensidiga kontroll av undervisningssituationen, vilket ledde till mycket envägskommunikation som fick till följd att lärarna inte visste om den kunskap de förmedlade var relevant för deltagarna, då lärarna vanligtvis inte kontrollerade med deltagarna om den kunskap som förmedlades var relevant.

Allmänt kan det kognitiva inlärningsklimatet karakteriseras som ett "Single-loop"-lärandesystem i bemärkelsen att endast beteendeförändringar var möjliga och de styrande värderingarna ej artikulcerades. Så var det ingen som framförde någon kritik mot den pedagogiska designen med expertföreläsningar från morgon till kväll, utan vad såväl deltagare som utbildningsledning i allmänhet talade om var byte av föreläsare och kursmoment, vilket är beteendeförändringar. Detta framgår i avsnitt 4.1 vad gäller de utbildningsansvariga och i avsnitt 5,5, 6.2.1, 6.2.4 vad gäller deltagarna.

7.3.2. Studiegrupperna

Emotionellt kan man säga att studiegruppernas aktivitet dominerades av att hitta en fungerande rollfördelning i grupperna. Då grupperna hölls samman så kort tid hann man dock aldrig göra detta, och blev därför aldrig arbetsgrupper i Bions (1959) bemärkelse.

Det kognitiva inlärningsklimatet, som blev kraftigt stört av rollfördelningsprocesserna, utmärktes främst av att de deltagare som hade kompetensen för den aktuella uppgiften, typ kunna hantera en mikrodator, gjorde uppgiften medan övriga deltagare passivt avvaktade uppgiftslösningen. Då grupperna dessutom vanligtvis var i ständig tidsbrist fanns inte utrymme att låta mindre skickliga deltagare försöka lösa uppgiften, t ex lära sig hantera en mikrodator, utan gruppmedlemmarna blev vanligtvis hänvisade till sin gamla kompetens.

Det var en aggressiv stämning i smågrupperna, vilket kan vara en ytterligare förklaring till det minskade intresset för grupparbeten under kursens gång, utöver att deltagarna under vecka 3 och 4 bedömde uppgifterna som ointressanta.

Ovanstående förhållande framgår i avsnitt 5.4.2 om studiegruppernas agerande.

7.3.2.3 Spelgruppen

Emotionellt kan man säga att spelgruppen snabbt blev en arbetsgrupp, med inslag av "group-think" (avsaknad av kritisk självdistans i grupper) och "risky-shift" (hög riskbenägenhet i grupper), på följande sätt:

Efter en inledande förvirring, med en teknokratisk och uppgiftscentrerad ledargestalt, antog gruppen karaktären av en arbetsgrupp via ett ledarskifte till en mer visionär och socialt inriktad ledare.

Gruppen tillvaratog medlemmarnas kompetens, vilket egentligen aldrig skedde i studiegrupperna pga rollfördelningsproblematiken och i storgruppen pga den passiva inlärningsföreställningen, använde vetenskapliga metoder i form av ständiga tester mot marknaden och handlade därmed utåtriktat mot verkligheten, dvs i detta fall marknaden.

Utöver ledarens agerande underlättades troligtvis denna utveckling av uppgiftens karaktär med snabb feedback som gjorde det svårt att undvika verklighetskontakt, samt att gruppen hölls samman under en längre tid (ungefär 12 timmar), vilket gjorde det lättare för roller och arbetsnormer att sätta sig.

"Group-think" och "Risky-shift" inträffade då gruppen första kvällen beslöt sig för att starta ett priskrig på en oligopolmarknad. I samband med priskrigsbeslutet rådde även en optimistisk känsla i gruppen av att man var oövervinnliga, vilket jag tolkar som "Group-Think". Detta kan också tolkas som att grundantagande parbildning var mobiliserat i gruppen, vilket kan leda till narcissistiska överslag, där den kritiska självdistansen minskas, som jag anser "Group-Think" kan anses utgöra ett exempel på. Intressant att notera är att dylika gruppfenomen tycks inträffa först när en grupp blivit en fungerande arbetsgrupp. Så förekom inga sådana inslag i studiegrupperna, där gruppssammanhållningen var svag, och medlemmarna mer tenderade att agera som enskilda individer utan några känslor av att man var medlem i en grupp med gruppssamhörighet med de övriga medlemmarna. Vad gäller storgruppens agerande kan man, i detta sammanhang, säga att den snarare uppvisade en grundantagandegrupps karakteristika. Den var

ointresserad av handling och undvek verklighetskontakt, samt tillvaratog dåligt gruppmedlemmarnas kompetens. Via sin passiva inlärningsföreställning, där läraren förväntades förmedla mirakelkuren genom att tala om "hur det var", kan man säga att storgruppen trodde på instinkt i stället för färdighetsträning och aktivt lärande. Man "fick" kunskap utan att behöva göra något själv. Likaså dominerade känslor i storgruppen, vilket exempelvis tog sig uttryck i en överdriven personfixering och relativt nyanslösa omdömen om föreläsarna, med de mentala aktiviteterna nedsatta samt kognitivt utmattningsstillstånd rådande. Detta passiva agerande blev ytterligare förstärkt via den serviceanda som rådde på kursen, där deltagarna vad gällde måltider m m, blev vana att få allt serverat på ett fat utan att behöva göra något själva. Det var bara att ta in den utsökta maten samt kunskaperna som serverades. (Se t ex D12:s yttrande om servicen i 6.2.3.)

Studiegrupperna försökte i och för sig handla mot verkligheten, men stördes i detta genom rollfördelningsproblematiken som gjorde det svårt att tillvarata de enskilda gruppmedlemmarnas kompetens. I storgruppen var ett sådant kompetensstillvaratagande ointressant, eftersom gruppmedlemmarna där, via sin syn på inläring, hade avsvurit sig eventuell egen kompetens inom de olika ämnena, och lagt all eventuell kompetens på läraren.

I spelgruppen dominerade däremot tankeprocesserna. Ett problem som uppstod här, pga tidspressen, var att gruppen inte hade tid att utveckla gruppmedlemmarnas kompetens, t ex genom att tilldela en ingenjör rollen av marknadsförare, utan i stället utnyttjades gruppmedlemmarnas grundkompetens maximalt. Således tog ekonomerna hand om ekonomin, ingenjörerna produktionen och marknadsförarna marknadsföringen. Ej heller användes kurskunskaperna, troligtvis pga av tidsbristen och för att dessa förmedlats för snabbt, utan gruppmedlemmarna var hänvisade att utnyttja sina redan existerande kunskaper.

En annan orsak till att kurskunskaperna inte användes är troligen att de mestadels var av beslutsrationell karaktär med låg handlingsrationalitet och låg relevans för praktiskt utövande av företagsledning.

Så förmedlade utbildningens akademiska lärare främst beslutsrationell kunskap genom att belysa fenomen ur olika synvinklar och ange olika vägar med olika effekter som kunde stämmas av mot målen. De praktiska föreläsarna pläderade däremot för handlingsrationalitet. Ofta berättade de om en sak de gjort i sitt företag, t ex kapitalrationalisering, och, om de jämförde det med något annat agerande, jämförde det med ett omöjligt motalternativ, typ inte kapitalrationalisera.

Att döma av deltagarnas agerande i spelgruppen efterfrågade de mer handlingsrationella kunskaper. Så ville kursledningen att grupperna, innan de fattade beslut, skulle prestera ett ordentligt beslutsunderlag i form av bl a investerings- och lönsamhetskalkyler samt en artikulerad strategi. Deltagarna i spelgruppen struntade i ekonomiskt lönsamhetskalkylerande, gjorde i och för sig en artikulerad strategi men främst för kursledningen, och handlade i stället efter att bli marknadsledande på två produkter, dvs handlingsrationalitet i stället för beslutsrationalitet.

Ledarstilen i den observerade spelgruppen var intressant. Den arbetsnorm som sattes var fri diskussion på gränsen till "brain-storming". Ledaren eldade på gruppen då den kom ner i svackor, satte igång och underhöll diskussionen, försökte aktivera alla, och drog löpande handlingsåtgärder ur diskussionen. Ledaren beslöt sig på ett tidigt stadium för att inte satsa på reklam utan på produktion, lagerhantering och prispolitik och utgick från detta i sitt informationssållande. Han hade således en ståndpunkt han utgick ifrån, och sållade utifrån denna fram handlingsinformation ur den ständiga informationsströmmen, samt såg till att de olika delfunktionerna sköttes, utan att uppehålla sig alltför länge vid någon enskild funktion, som många av deltagarna hade en tendens att göra. Mot slutet av spelet började ledaren successivt ändra sin ståndpunkt till en mer lönsamhetsinriktad sådan, dvs en form av reflekterande samtal med situationen.

Vad gäller ledarstilen kan man dra sig till minnes Dl:s syn på ledning:

"Att träna flexibilitet, vilket måste vara oerhört viktigt för en som är chef, och fasthet. Hela omvärlden är ju full av brus. Vid en beslutssituation är det mängder av information som måste tas in. Med fasthet menar jag att kunna göra detta utan att tappa koncepterna. Att kunna lyssna och inte bli förvirrad av det enorma brus som finns utan att kunna var fast och då inte i sin egen uppfattning, utan kunna särskilja i bruset."

Dl i 6.2.5

Ungefär så anser jag spelgruppens ledare utövade sin ledning, dvs en kombination av social och teknisk kompetens, där ledaren såg till att så många som möjligt aktiverades och stämningen var god, samtidigt som ledaren hade en bestämd ståndpunkt att sålla i bruset från. De chefstypologier som presenterades under kursens gång var inte till någon större hjälp i en dylik ledningssituation, då dessa var egenskaps- i stället för handlingsinriktade.

Däremot, vilket inte skedde, torde kursdeltagarna haft nytta av om ledaren i efterhand offentligt kunnat reflektera över sin ledarstil och på så sätt artikulerat hur han kunde se helheter utan att fastna i detaljer, vilket

många av spelgruppens deltagare skulle behövt träning i, samt hans övervägande i hur att få igång och underhålla diskussionen.

Vad gällde gruppsammanhållningen under företagsspelet var grundantagande parbildning mobiliserat i mer eller mindre utsträckning, fränsett i en spelgrupp där grundantagande kamp var rådande. Vanliga arbetsnormen var "brain-storming" utan smågruppsindelning fränsett Kampgruppen, som hade en auktoritär ledare och som delade in sig i smågrupper. Vid slutavstämningen i storgruppen ansåg denna grupp att den nog skulle vunnit om spelet fått fortsätta, och tycktes uppleva övriga grupper som ett hot. Intressant att notera är att denna grupps huvudaktörer var de som sedemera skulle bilda den projektgrupp som fick en syndabocksstämpel på sig i form av den "onda" gruppen, och även där uppvisade samma kampinriktade beteende utåt, under en auktoritär ledare, omgärdad av regler från resurspersonen.

Att det beskrivna inlärningsklimatet inte var begränsat enbart till den direktobserverade kursen framgår av följande intervjuцитat:

"Spelet och projektarbetet tycker jag är dom två mest stimulerande metoderna i hela sammanhanget. Just att utnyttja spelets enorma dynamik med konkurrerande grupper så man får fram situationer som man verkligen är sig något av."

U1 i 4.1.3

"Företagsspelet var en panggrej, en tändning av bara den för grupperna, som gav grupptillhörighet. Halva konsten låg där i att hantera gruppen. Vem gör vad?"

D3 i 6.2.5

"Vi fick ju också leka lite med dom här små datamaskinerna. Det hade jag aldrig gjort tidigare. Rätt vad det var höll man på att gå i konkurs och sedan blev man miljonär. Det var inte bara ett monopolspel utan det fanns en fin pedagogisk tanke i det plus att åtminstone jag fick en betydligt större respekt för vad som här små datorerna kan åstadkomma."

D12 i 6.2.4

7.3.4 Projektgruppen

Den direktobserverade projektgruppens agerande i avsnitt 5.4.4 hade stora likheter med spelgruppens agerande. Även denna grupp blev snabbt en fungerande arbetsgrupp. Dock gick gruppen in i grundantagande parbildning under den första dagen, då diskussionerna inte ledde någon vart, och alla förslag på struktur, smågruppsindelning och studiebesöksplanering, där det sistnämnda kan ses som ett agerande mot verkligheten, nedslogs. Denna grupps ledande aktörer hade redan lärt känna varandra under kursen, varför stämningen i gruppen var mycket optimistisk från början med yttranden som

"Det här är en bra grupp. Ja, det är det! Det här kommer att bli bra, väldigt bra!"

Därefter vidtog en cirka 5 timmar lång problemsökningsdiskussion, interfolierad med optimistiska konstateranden om gruppens förträfflighet, dock utan att leda till något konkret resultat, varvid en lätt panik utbröt:

"Vi klarar inte det här! Vi kommer att bli underkända. Dom kommer inte att släppa igenom oss. Vi måste göra något. Kalla på projekthandledaren!"

Detta är symptom på en grundantagande parbildning-grupp i aktion som undviker verklighetskontakt i form av konkret handling, som resurspersonen hela tiden efterlyste med yttranden som

"Ni är för inåtriktade. Kan vi inte dela in oss i smågrupper och börja arbeta?"

I stället hoppades gruppen att bara man hittade den rätta problemformuleringen skulle denna frälsa gruppen. Det gjorde den dock inte, varför man slog över till grundantagande beroende och tillkallade handledaren.

Den tillkallade handledaren löste inte problemet utan ansåg att gruppen var för begränsad i sitt tänkande och i stället borde tänka i mer radikala termer, t ex i form av nya produkter som skulle tredubbla vinsten på ett år. Detta ledde till vaga fantasier om en ny produkt under resten av kvällen och påföljande morgon, dvs återigen var grundantagande parbildning mobiliserad, fast nu med nya produkter som frälsaren.

Två timmar före lunch den andra dagen tog dock resurspersonen över ledning och fick gruppen att indela sig i smågrupper och ta fram besöksschema. Därefter skedde en återsamling innan lunch, varvid gruppen pendlat till en arbetsgrupp, med sin aktivitet riktad utåt. Det sista gruppen talade om, innan avfärden, var konkreta, nya produkter.

Vad gäller kompetenstillvaratagandet delade personerna in sig efter sina ursprungskompetenser samt använde egentligen ingenting av de första fyra veckornas förmedlade kunskaper i likhet med spelgruppen. Likaså betonades främst handlingsrationalitet även i denna grupp, vilket gjorde att kurskunskaperna inte kom till användning i någon större utsträckning. Här var det dock svårare att få till stånd en reflekterande handlingsrationalitet, då projektgruppen inte kunde pröva sina åtgärdsförslag i handling utan fick nöja sig med hypotetiska rimlighetsbedömningar, vilket gjorde att tonvikten blev på strategisk planering och inte på implementering.

En ytterligare förklaring till detta är utbildningens huvudsakliga tekniska kunskapsförmedling, vilket gjorde att man tog lätt på implementeringsaspekterna i projektgruppen. Så var gruppens åtgärdsförslag, i form av fabriksnedläggning och produktutvecklingsinsatser i 100-miljonersklassen, förankrade varken hos resurspersonen eller dennes koncernchef.

Ledarstilen var ungefär densamma som i spelgruppen, med "brain-storming" som arbetsnorm, och en ledare som sållade fram handlingsåtgärder ur bruset, från en mycket grovt formulerad grundstrategi bestående av långsiktig överlevnad via kontraktiva (fabriksnedläggning och branschsanering) och expansiva (produktutveckling) åtgärder.

Även i projektgrupperna förekom "Group-think" och narcissistiska överslag vad gällde avsaknad av kritisk självdistans beträffande projektrapporternas kvalitet, med grundantagande parbildning som det mobiliserade grundantagandet, frånsett den "onda" gruppen, som hade grundantagande kamp som mobiliserat grundantagande.

Denna grupp fick fungera som syndabocksgrupp för de övriga grupperna, som förlade det negativa hos sig själva, via fientliga projektioner, på denna grupp, vilket ytterligare förstärkte gruppens kampbeteende. Under framläggningen skedde ett symboliskt mord på den "onda" gruppen. Genom att kursledaren i viss mån skred till den "onda" gruppens försvar fick även denne på sig fientliga projektioner och associerades med det onda, symboliserat av andra företagsformer än privata i den "onda" gruppens gestalt. Initialt hade kursdeltagarna betraktat kursledaren med stor respekt.

"Och vår kursledare, ja, jag vet inte hur jag ska uttrycka, han är ju ... fantastisk. Vilken kunnighet!"

men under kursens slutdagar förbyttes detta i kommentarer typ:

"Jag vet inte om han är så bra. Han är för akademisk. Jag hörde han var den statliga myndighetens teoretiker då han jobbade där.",

dvs från idealisering till nedvärdering.

Att det beskrivna inlärningsklimatet inte var begränsat till den direktobserverade gruppen framgår i avsnitt 6.1.2 och 6.2.2.

7.3.5 Sammanfattning inlärningsklimat

Sammanfattningsvis kan man säga följande om det skapade inlärningsklimatet i de olika grupperna:

Storgruppen uppvisade starka drag av en grundantagandegrupp pga sin passiva inlärningsattityd, vilket skapade ett klimat där någon kvalificerad nyinlärnning blev omöjlig.

Om lärarna, vilket var normalfallet, tillgodosåg deltagarnas krav på envägskommunikation ledde detta till kognitiv utmattnings i gruppen pga för mycket information på en gång.

Om lärarna försökte få igång en dialog och aktivera deltagarna, stötte detta på starkt motstånd då det stred mot gruppens inlärningsföreställ-

ning. Likaså lades allt inlärningsansvar på läraren utan att deltagarna ville ta något eget ansvar för sin inlärnin, t ex genom att aktivera sig i en dialog med läraren och erfarenhetsutbyte med varandra.

Studiegrupperna lade ned sin huvudenergi på att försöka hitta en fungerande rollfördelning och hann aldrig bli fungerande arbetsgrupper, även om de ej heller kan karakteriseras som grundantagandegrupper.

Projekt- och spelgrupperna blev fungerande arbetsgrupper, men pga den forcerade kunskapsförmedlingstakten i storgruppen och det inlärningsklimat som rådde där samt tidsbristen i grupparbetet, kom ej kurskunskaperna till användning, utan deltagarna använde sina redan befintliga kunskaper. Likaså prioriterades handlingsrationalitet i stället för beslutsrationalitet, som var de i storgruppen förmedlade kunskapernas huvudsakliga karaktär.

Tolkningen kan på detta stadium sammanfattas enligt nedan:

<u>Styrande värderingar</u>	<u>Agerande</u>	<u>Inlärningsklimat</u>
En analytisk kvantitativ kunskapssyn inom vilken	Enkelriktad kunskapsförmedling från lärarnas sida	Inslag av dysfunktionella gruppprocesser Överkrav på lärarna
främst teknisk kunskap förmedlas	Deltagarna passiva Tätt schema	Kognitiv utmattning hos deltagarna
	Tonvikt på tekniska kunskapsmoment	

Fig. 7.3: Tolkning styrande värderingar, agerande och inlärningsklimat.

7.4 Lärande

I det följande redogör jag för det lärande som uppstod av utbildningen, utifrån de olika undervisningsgrupper som förekom under utbildningen samt Argyris (1980) lärandecykel. Avslutningsvis redogör jag även för det organisatoriska lärande som uppstod för utbildningen sedd som en helhet. Jag baserar tolkningen av lärandet främst på direktobservationsmaterialet.

7.4.1 Storgruppen

Problemupptäckt och problemformulering

Detta gjordes av föreläsaren i storgruppen, i bemärkelsen att föreläsaren hade en färdig lektionsplan som skulle genomföras. (Se 5.3)

Lösningssuppfinnande

Detta gjordes av föreläsaren, ibland i samspel med deltagarna som fick leka leken "Gissa vad jag tänker på" med läraren genom att läraren frågade deltagarna en fråga som han redan visste svaret på och deltagarna fick gissa sig till svaret. Det kunde t ex låta på följande sätt:

"Nej. Nej. Nej, inte det men ... Just precis! Det var det jag ville ha fram."

Lösningsproduktion

Gjordes av föreläsaren, t ex via en räkneuppgift som löstes, ibland i samspel med deltagarna enligt ovan.

Utvärdering och generalisering av lösningsresultaten

Gjordes av föreläsaren. Så var det vanligt förekommande att läraren såväl fick lösa som utvärdera sin lösning av praktikfall.

Lärande

Allmänt fick man en ökad medvetenhet om vilka faktorer som var viktiga i företagsledning samt en inblick i terminologin kring dessa faktorer. Enstaka begrepp, som visade sig vara relevanta och framfördes av lärarkategorin förändringsagenterna, kvarstannade hos en del deltagare på ett djupare plan i bemärkelsen att man inte bara kände till terminologin utan även kunde/försökte tillämpa den, speciellt kapitalrationalisering och en räntabilitetsformel, att döma av intervjumaterialet. I övrigt tycktes deltagarna mest minnas färgstarka föreläsare som var ovanligt bra eller ovanligt dåliga, och likställa budskapet med mediet. Deltagarna fick även ökad allmänbildning i bemärkelsen ytliga kunskaper om många olika områden.

Följande citat utgör exempel på detta lärande:

"Jag hade, som tekniker, väldig nytta av att nosa lite mera på områden som materialadministration, kapitalhantering och bokslutsanalys."

D2 i 6.2.4

"Beroende på vilka diskussioner man varit involverad i så har man olika delar av kursen olika aktuella i minnet. Det jag för några dar sen hade stor glädje av i en diskussion var avsnittet "Operation Management" som för mig var delvis nytt. Det har varit ett nytt moment i mitt eget tänkande som inte skulle funnits där annars."

D6 i 6.2.4

"Man verkar ta in gästföreläsare lite för att det är ett tjuusigt namn. Många gånger tar man in såna här snitsare utan att dom för den skull tillför så mycket. Vad jag däremot tyckte var bra var en kille från ett pappersbruk."

D7 i 6.2.4

"Kapitalrationaliseringen var det jag blev mest inspirerad av och haft störst nytta av."

D12 i 6.2.4

"För mig var avsnittet om organisation och förändringsstrategier väldigt viktigt. Vi har nyligen gjort en omorganisation och i den har jag använt mycket av det avsnittets teorier."

D14 i 6.2.4

"Jag tyckte att bitarna X hade, när han körde sin berömda formel, var utomordentligt bra."

D15 i 6.2.4

"Vad jag tyckte var väldigt spännande var kursledarens egna genomgångar utifrån dagsaktuella händelser som han hade på mornarna."

D18 i 6.2.4

"Ekonomisk analys och styrning var bra för mig eftersom jag är tekniker."

D19 i 6.2.4

"Det som gav mig mycket var marknadsföringsbiten, liksom kapitalrationalisering."

D20 i 6.2.4

"Avsnittet om strategisk planering och företagsledning tyckte jag gav mig en hel del tankvärda saker."

D21 i 6.2.4

"Det som jag haft mest nytta av sedan jag kom tillbaka är diskussionerna beträffande affärsidé, strategi och mål."

D22 i 6.2.4

"Killen som pratade om datautveckling, det var en fascinerande kille med visioner som var mycket stimulerande."

D23 i 6.2.4

I samband med detta kan det vara intressant att betrakta kursen som ett potentiellt förändringsinstrument vad gäller deltagarnas agerande.

Med den personfixering som var rådande på utbildningen tycktes det främst, fränsett i förändringsagenternas fall, vara förändring av typen identifiering med en enskild föreläsare som kom till stånd. Nackdelen med denna typ av förändring är att den snarare ger en känsla av ny kompetens än en reell, ny kompetens, samt att den troligen inte blir bestående då den är centrerad kring mediet som likställs med budskapet, och tenderar att mattas av och försvinna då identifieringsobjektet (föreläsaren) inte är närvarande. Ytterligare en nackdel är att denna typ av förändring leder till oreflekterat och obearbetat lärande då eventuellt förändringsmotstånd och därmed internaliseringsaspekterna ej bearbetas.

Vad gäller "refreezing" (social förstärkning av det nya agerandet) hanns detta inte med av förändringsagenterna, varför det tycks som det krävdes att budskapet råkade träffa mitt i prick hos de deltagare som det kvarstannade hos. På grund av undervisningens karaktär av envägskommunikation visste lärarna vanligtvis inte om budskapet var relevant, utan kunde bara hoppas att så var fallet på mer eller mindre goda grunder. Då deltagarna

oftast befann sig i ett kognitivt utmattningstillstånd tycktes det dessutom krävas ganska kraftiga signaler för att budskap eller person skulle kvarstanna hos deltagarna. En deltagare uttryckte detta på följande sätt efter kursvecka 3.

"Att komma ihåg vad som sägs har jag gett upp för länge sen. Däremot vill jag gärna komma ihåg vilka som varit här och föreläst, och det minns jag inte riktigt den här veckan, vilket oroar mig. Det gäller att dom har stjärnföreläsare om man ska komma ihåg vilka som är här och föreläser."

7.4.2 Studiegrupperna

Problemupptäckt och problemformulering

Detta gjordes av föreläsaren som gav deltagarna en övningsuppgift med frågor som skulle besvaras.

Lösningssuppfinnande

Detta gjordes av studiegrupperna, och i dessa av medlemmar som redan hade den nödvändiga grundkompetensen, då tidsbristen mer eller mindre omöjliggjorde för andra deltagare som inte hade den nödvändiga kompetensen men ville uppöva den, att delta i lösningsarbetet.

Lösningsproduktion

Samma som ovanstående. Pga tidsbristen var lösningarna oftast ofullständiga, av karaktären en mängd lokala experiments resultat, då deltagarna inte hann med något globalt experiment. Vanligt var också, när mikrodatorer användes, att deltagarna snabbt fick ut simuleringsresultat men sedan inte begrep vad begreppen innebar och därför hade svårt att tolka resultaten. Så inträffade vid en mikrodatorövning i investeringskalkylering att studiegruppen hade fyllt tavlan med resultat från ett antal simuleringar, och stod i begrepp att tolka resultaten, då en av deltagarna började grubbla över vad nuvärde egentligen var. För att kunna tolka resultaten krävdes att deltagarna var på det klara med vad nuvärde var, men pga tempot i genomgången hade detta tydligen inte nått fram.

Utvärdering och generalisering

Gjordes av föreläsaren, som fick stå för det globala och sammanfattande experimentet som deltagarna inte hann göra under de två första veckorna, och tappade intresset för att göra under vecka 3 och 4, vilket ofta ledde till att föreläsaren fick genomlöpa hela lärandecykeln själv under dessa veckor vad gällde studiegrupperna.

Lärande

Förstärkningen av grundkompetensen hos de deltagare som löste grupparbetsuppgiften, i övrigt troligen obefintlig för övriga gruppmedlemmar.

Detta framgår i avsnitt 5.4.2 om studiegruppernas agerande.

7.4.3 Spelgruppen

Denna grupps lärandecykel kan sägas ha bestått i en serie lokala experiment, i form av en reflektiv dialog med situationen (marknaden), där man successivt lärde känna marknaden genom att tolka utfallen av sina åtgärder i samband med löpande resultat-feedback från spelledningen och successivt förfinade sin strategi genom att låta de lokala experimenten anta karaktären av ett globalt experiment i form av en helhetsstrategi. Det lärande som uppstod här kan sägas främst ha bestått i en förstärkning av deltagarnas grundkompetens. Här tillkom dock ett ökat medvetande om andras funktioner samt vikten av en helhetssyn och ett socialt lärande vad gällde förmågan att hantera jämslida i bemärkelsen att påverka övriga spelgruppsdeltagare i önskvärd riktning utan att ha någon formell maktposition över dem. I viss utsträckning kan ett socialt lärande sägas ha inträffat även i studiegrupperna, fast där misslyckades det oftast då dessa grupper aldrig antog karaktären av en arbetsgrupp utan fastnade i rollfördelningsproblematiken.

7.4.4 Projektgruppen

Problemupptäckt och problemformulering

Detta gjordes av gruppen själv under projektarbetets två första dagar då resurspersonen utfrågades om problem, utifrån vilket tentativa problemformuleringar gjordes löpande som utmynnade i en möjlig strategi vid återkomsten efter företagsbesöket.

Lösningssuppfinnande

Gjordes av gruppen under speciellt åtgärdsfasen, då företagsbeskrivningen var klar, i form av en mängd åtgärdsförslag som var löst sammanknutna av en strategi som var både kontraktiv och expansiv.

Lösningsproduktion

Till skillnad från spelgruppen kunde inte projektgruppen testa av sina åtgärder i direkt interaktion med situationen, utan fick göra detta hypotetiskt gentemot resurspersonen löpande, samt via en rimlighetsbedömning av den slutgiltiga åtgärdsplanen.

Utvärdering och generalisering av lösningsresultaten

Om detta tolkas som ett globalt experiment i form av en genomtänkt helhetsstrategi som höll samman de olika åtgärderna hade projektgrupperna generellt svårt för detta, vilket handledaren kritiserade dem för i sin slutkommentar. Något globalt experiment inträffade således egentligen inte mer än på ett allmänt plan då handledaren talade om hur en strategi fungerade i allmänna termer utan att exemplifiera hur en strategi borde sett ut i ett enskilt projektarbets fall. Det blev således resultaten av en mängd lokala experiment som presenterades. Detta berodde troligen på att kursdeltagarna inte fått någon ordentlig träning i strategiskt tänkande under kursen. Efter de två första dagarnas strategigenomgång följde tre veckors genomgång av olika funktionsområden, vars sammankoppling lämnades åt deltagarna att göra, då den enda explicita sammankopplingen av de olika funktionerna från kursledningens sida bestod av ett praktikfall om en strategisk beslutssituation där det gällde att ta hänsyn till flera funktioner i lösningen. Uppenbarligen räckte inte detta.

Lärande

Samma som i spelgruppen, dvs en förstärkning av grundkompetenserna, viss träning i att hantera relationer till jämlika, ett ökat medvetande om andras funktioner samt vikten av en helhetssyn.

7.4.5 Företagsledarutbildningen

Utbildningen som en helhet kan karakteriseras som ett "single-loop"-lärandesystem. Via den selektiva perception utbildningens styrande värderingar gav upphov till, bl a manifesterat i kursens utvärderingssystem, var de enda möjliga förändringarna byte av enskilda föreläsare samt enskilda moment. Detta löste inte de emotionella och kognitiva störningar de styrande värderingarna gav upphov till. Ingen av kursens aktörer såg den pedagogiska strukturens dysfunktionella konsekvenser vad gällde skapat inlärningsklimat och lärande. Denna selektiva perception förstärktes av Modell-I-beteendet hos aktörerna där lärarna tenderade att ensidigt kontrollera klassrumssituationen. Även deltagarna utövade ensidig kontroll av klassrumssituationen genom att kräva "rak" envägskommunikation av lärarna. Detta ledde hos aktörerna till en fixering vid enskilda föreläsare, vilket gjorde det svårt att komma åt de styrande värderingarna för utbildningens uppläggning.

Pga denna oförmåga att artikulera och förändra de styrande värderingarna återskapade de studerade aktörerna samma sociala verklighet vid varje utbildningstillfälle. Samma meningsskapande och därmed agerande uppstod vid varje kurs pga de oartikulerade styrande värderingarna.

Dessa hindrande mekanismer kallas av Argyris & Schön (1978) för ett "single-loop"-lärandesystems primära hindrande loopar och innebär ett Modell-I-beteende hos systemets aktörer, vilket förhindrar "double-loop"-lärande och gör aktörerna omedvetna om de styrande värderingarna och deras dysfunktionella konsekvenser.

Således utgör utbildningen ett exempel på ett "single-loop"-lärandesystem inom vilket ett stort "single-loop"-lärande kom till stånd.

Detta utgör en ytterligare förklaring varför deltagarna fick det svårt med strategiskt tänkande i samband med projektarbetena, då ett sådant tänkande, utöver förmåga att se till helheter, även tycks kräva en förmåga att gå utöver ramar och ifrågasätta värderingar att döma av handledarens interventioner, vilket underlättas av Modell-II-färdigheter och "double-loop"-learning och försvåras av Modell-I-agerande att döma av insamlade data.

Utbildningen kan även ses som en palatsorganisation, men inte i form av en omfattande byråkrati som Hedberg m fl (1976, -79, -81) menar, utan snarare i bemärkelsen att utbildningen via sina styrande värderingar, som ledde till en hämmad perceptionsförmåga vad gällde problemlösningssupptäckt, blev överstabil och trögrörlig.

Man kan också säga att utbildningen hade insiktströghet i betydelsen hämmad perception vad gällde problemlösningar.

Beträffande manövertröghet hade utbildningen det i bemärkelsen att en annan pedagogisk design troligen skulle kräva annan kompetens hos lärarna.

Vad gällde krissignaler som förändringscitament var problemet att det inte förekom några externa krissignaler (typ sjunkande lönsamhet och minskade marknadsandelar) utan snarare motsatsen, och att de interna krissignalerna (en tendens "att begå rovdrift mot stjärnföreläsarna" som en lärare uttryckte det, vilket ledde till att dessa slutade och man fick problem att hitta nya stjärnor) inte förmådde tydas av aktörerna på ett sådant sätt att problemen kunde lösas, pga de styrande värderingarna och den selektiva perception dessa gav upphov till.

Den nu gjorda tolkningen av utbildningsförloppet kan sammanfattas enligt nedan:

<u>Styrande värderingar</u>	<u>Agerande</u>	<u>Inlärningsklimat</u>	<u>Lärande</u>
En analytisk kvantitativ kunskapssyn	Enkelriktad kun- skapsförmedling från lärarnas sida	Inslag av dys- funktionella grupprocesser	Ökad allmän- bildning och problemmedvetenhet
inom vilken		Överkrav på lärarna	Enstaka, relevanta begrepp
	Deltagarna passiva	Kognitiv ut- mattning hos deltagarna	Förstärkning av grund- kompetenserna
främst teknisk kunskap förmedlas	Tätt schema		Viss träning i att hantera relationer till jämlika
	Tonvikt på tekniska kun- skapsmoment		

Fig. 7.4: Tolkning styrande värderingar, agerande, inlärningsklimat och lärande.

7.5 Relevans för yrkesutövandet

Utifrån beskrivningen av företagsledares yrkesutövning i 3.5 kan man säga att relevant lärande för yrkesutövningen är kunskaper och färdigheter i nätverks- och agendahantering, med tonvikten på sociala kunskaper och färdigheter. De förmedlade kunskaperna bör även vara av främst handlingsrationell karaktär då det är sådan kunskap företagsledare använder sig av i sin yrkesutövning.

Att de studerade deltagarna skulle ha haft användning för denna typ av kunskap framgår om man tittar närmare på de intervjuade deltagarnas arbetssituation, utifrån vad som framkom om denna i avsnitt 4.3.

22 av de 23 intervjuade deltagarna var bransch- eller företagsspecialister. 8 (D1, D2, D10, D12, D16, D19, D21 och D22) var rena företagsspecialister av dessa och de övriga 13 branschspecialister. Endast D8 hade bytt såväl företag som bransch, såvida man inte betraktar den offentliga sektorn som en bransch, då företagsbytet skedde inom den offentliga sektorn från en förvaltning till en annan. D14 och D23 hade ett militärt förflutet men i sin civila karriär var de branschspecialister.

11 av de intervjuade deltagarna (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D10, D18, D20, D22 och D23) hade nyligen bytt arbete vid intervjutillfället och berättade mycket om sina arbetsbyten. Det kan vara intressant att närmare belysa arbetsbyten utifrån dessa intervjuer, då det ytterligare förklarar varför företagsledare tenderar att bli bransch- och företagsspecialister samt vilken kunskap som krävs vid arbetsbyten.

Om man tittar på D3:s situation vid övergången till den nya befattningen kan man konstatera följande: D3, vars tidigare position var divisionschef för en försäljningsdivision, skulle bli VD för ett mindre säljbolag. Han fick en inskolningsperiod på 6 månader under vilken den gamle VD:n, som var redovisningsinriktad, satt kvar. D3 konstaterade att resultatuppföljningssystemet liknande dem på hans gamla jobb fanns och att han därmed kunde koncentrera sig på säljkåren och dess säljaktiviteter. D3 kände branschen väl och fick dessutom tid att bygga upp sitt agenda och nätverk, vilket denne var i full färd med vid intervjutillfället. Som ytterligare hjälp gick företaget redan bra, varför inga krisåtgärder var nödvändiga. Det D3 mest tycktes uppleva som problem var hur han skulle genomföra sitt agenda, dvs hur han skulle få personalen att göra vad han ville, och inte vad agendat skulle innehålla.

D8 hade helt bytt bransch genom att gå från ett statligt verk till ett annat, med en betydligt högre teknologisk komplexitet än i D8:s tidigare verk. D8 hade följt med sin gamle chef till det nya verket och kom, utöver branschbytet, rakt in i en redan beslutad omorganisation som D8 skulle genomföra på sin avdelning. D8 befann sig mycket klart i Gabarros (1983) "Immersion"-stadiet, var intensivt inriktad på att lära sig verksamheten samtidigt som han försökte bygga upp ett nytt nätverk, lära känna folk, hålla i den pågående omorganisationen och samtidigt leda den dagliga verksamheten som han fortfarande höll på att tränga in i.

Ur makt- och påverkanssynvinkel, då en ledares arbete främst består i att arbeta genom andra, krävs det att ledaren bygger upp ett nätverk för att kunna arbeta effektivt. Detta kräver förtroende och centralitet i organisationen, vilket tar tid att bygga upp. Till detta kommer kulturaspekterna, dvs vilka värderingar som råder inom den nya organisationen/branschen (jfr text D10:s synpunkter på detta). Så utöver att rent tekniskt sätta sig in i den nya verksamheten (organisation, teknologi, marknader) krävs även det ovan nämnda för effektivt ledningsarbete. Om man jämför D8 med D1 och D2 så hade dessa varit i sina företag sedan avlagd examen. Under denna tid hade de successivt byggt upp sitt nätverk, uppnått förtroende och en

Ökad centralitet i företagen. D8 hade förtroende från sin chef och formell centralitet via sin position. Det gällde nu för honom att uppnå förtroende även hos sin personal och andra chefer för att han skulle kunna agera effektivt. Här framkommer också vikten av att inte bara påverka sin personal och ha goda relationer till dessa, utan också vikten av att påverka sin egen chef och ha goda relationer till denne.

16 av de intervjuade deltagarna (D1, D2, D3, D4, D5, D7, D8, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D19, D20 och D23) var inblandade i en pågående marknads- och organisationsutveckling, vilket ställde krav på dem att agera även som förändringsagenter.

D1 hade nyligen genomfört en kulturförändring och grubblade över hur pass väl förankrad den var i hans division. D2 grubblade över genomförandet av en liknande kulturförändring som D1 hade initierat, och som han var sysselsatt med dagligen. D3 skulle, vid sitt tillträde, förändra säljkårens organisation och funderade på hur han skulle genomföra detta. D4 befann sig mitt uppe i en stor marknads- och organisationsutveckling under akut lönsamhetspress. D5 befann sig i efterdyningarna av en omfattande kapitalsanering av företaget och var sysselsatt med marknadsutveckling under stark lönsamhetspress. D6:s verksamhet gick bra, hade en fungerande organisation, en god marknads- och lönsamhetsutveckling varför D6 kunde ägna sig åt att underhålla verksamheten (jfr Gabarros (1983) fas 5) och försöka minska sin egen arbetsbörda genom nyanställningar. D7 hade nyligen genomfört ett arbetsrotationsprogram där problemet tycktes vara att förankra det hos D7:s närmsta medarbetare. D8 hade ingen marknadspress på sig men i stället var han ny på jobbet och mitt uppe i en organisationsutvecklingsprocess. D9:s problem i detta sammanhang var, efter Schein (1978), att gå från en specialistfunktion med den tekniska kompetensen som drivkraft till en generalistfunktion med en ledarkompetens som drivkraft i stället. D10 hjälpte koncernledningen att genomföra sina beslut genom att lokalisera styrande värderingar åt dem och anpassa besluten därefter.

D11 och D19 höll på att bygga upp starkt expanderande elektronikverksamheter och arbetade mycket med att rekrytera och skola in ny personal. D12 hade just initierat ett kapitalrationaliseringsprogram i sitt företag. D13 och D14 höll på med kulturförändringar av sina företag. D15 höll på att bygga upp en nystartad investmentverksamhet. D16 hade köpt nya lokaler till sitt företag, vilket föranlett en omorganisation av företaget. D20 hade sedan några år arbetat med en bolagisering av den servicefunktion han var chef för och D23 höll på att genomföra en ny affärs- och organisationsinriktning inom sin verksamhet.

Vad deltagarna här tycktes uppleva störst behov av var inte så mycket mer tekniska kunskaper (typ redovisning, finansiering etc) utan snarare hur man såg nya affärsmöjligheter eller såg gamla affärer på ett nytt sätt samt hur man genom sin personal genomförde vad man såg.

Utifrån detta kan man säga att vad de intervjuade deltagarna behövde var kunskaper i nätverks- och agendahantering, med tonvikten på det förstnämnda, dvs hur man bygger upp nätverk (vid arbetsbyten) och utnyttjar nätverk vid genomförande av förändringar.

Då deltagarna främst fick ökade tekniska kunskaper innebär detta att det lärande utbildningen gav hade begränsad relevans för yrkesutövningen.

Vad gäller undervisningen i teknisk kunskap om de affärsmässiga aspekterna på företagsledning bestod den huvudsakligen i undervisning inom de olika funktionsområdena vilket att döma av insamlade data inte ledde till någon ökad strategisk tankeförmåga hos de studerade deltagarna, i bemärkelsen att se till helheterna, även om deras medvetenhet om behovet av helhets-tänkande ökade.

De förmedlade kunskaperna var dessutom främst av akademisk karaktär med lågt handlingsvärde i bemärkelsen teorier som bestod av många och ofta precisa begrepp som förutsatte kontroll över i stället för interaktion med situationen och därför var svåra att agera utifrån "on-line".

Hela den nu gjorda tolkningen av utbildningsförloppet kan sammanfattas enligt nedan:

<u>Styrande värderingar</u>	<u>Agerande</u>	<u>Inlärningsklimat</u>	<u>Lärande</u>	<u>Relevans för yrkesutövningen</u>
En analytisk kvantitativ kunskapssyn	Enkelriktad kunskapsförmedling från lärarnas sida	Inslag av dysfunktionella grupprocesser	Ökad allmänbildning och problemmedvetenhet	Begränsad
inom vilken främst teknisk kunskap förmedlas	Deltagarna passiva Tätt schema Tonvikt på tekniska kunskapsmoment	Överkrav på lärarna Kognitiv utmattning hos deltagarna	Enstaka, relevanta begrepp Förstärkning av grundkompetenserna Viss träning i att hantera relationer till jämlika	

Fig. 7.5: Tolkning av utbildningen.

7.6 Avstämning med aktörernas mål

Hur pass väl överensstämmer då det observerade lärandet i utbildningen med aktörernas mål? För att få en uppfattning om detta gör jag i det följande en avstämning av det observerade lärandet med respektive aktörskategoris mål med utbildningen, som dessa framkom i avsnitt 2.6.2, 4.2.4 och 4.4.

7.6.1 De utbildningsansvarigas mål

De utbildningsansvarigas mål med utbildningen var:

1. Bli bättre på andras funktioner samt belysa funktionerna från ett företagsledarperspektiv.
2. Lära leda sig själv samt högre funktionsspecialister.
3. Skapa en mental beredskap att ta itu med svåra situationer (krisföretag).
4. Uppöva en förmåga att ha hela företagets bästa för ögonen.
5. Skapa en helikopterförmåga, dvs se till att kursdeltagarna inte gräver ned sig i detaljproblem.
6. Kunna kombinera kort- och långsiktig beslutsförmåga.
7. Lära ut kopplingen mellan principiella, policy-skapande företagsbeslut samt operativa funktionsbeslut.
8. Allmänt träna bedömningsförmågan samt öka allmänna medvetenheten.
9. Få ökad förståelse för andra branschers verksamhet samt statligt företagande via erfarenhetsutbyte.
10. Bot mot hemmablindhet och mer perspektiv på den egna rollen via erfarenhetsutbyte.

Det övergripande målet för utbildningen var att vidareutveckla specialister till generalister.

Deltagarna blev bättre på andras funktioner i bemärkelsen att de fick ökad kännedom om dessa via grupparbetena och föreläsningarna. Via främst föreläsningarna men även projektarbetet fick de ett företags olika funktioner belysta ur ett företagsledningsperspektiv.

Viss träning fick deltagarna i att leda sig själva samt andra genom främst företagsspelet och projektarbetet.

Om utbildningen skapade en mental beredskap att ta itu med svåra situationer är tveksamt, då man inte direkt tryckte på detta i undervisningen. Utbildningen uppövade inte en förmåga att ha hela företagets bästa för ögonen pga den starka funktionsinriktningen i undervisningen som snarare gjorde att deltagarna blev förstärkta i sin funktionsinriktning, även om de fick en ökad medvetenhet om vikten av ett helhetstänkande. Detta framgår av följande deltagarcitat från direktobservationen i avsnitt 5.5:

"Vi har förstått att det här med management är viktigt och att projektledaren försökte hetsa upp oss på strategisk nivå samtidigt som de flesta av oss fortfarande är funktionsspecialister och inte generalister. Men samtidigt tycker jag att detta kanske motverkas av kursens uppläggning på de funktionsindelade undervisningspassen."

Även mål 4-6 förverkligades inte av denna anledning i bemärkelsen att deltagarna visserligen fick en ökad medvetenhet om dessa saker (medvetandekunskap) men ingen förmåga att utföra sakerna (färdighetskunskap).

Den allmänna medvetenheten och bedömningsförmågan uppövades genom den ökade allmänbildning deltagarna fick.

Deltagarna fick ökad förståelse för andras verksamheter genom erfarenhetsutbytet, och då främst i samband med projektarbetet, som även minskade hemmablindheten.

Om en generalist skall ha de egenskaper som beskrivits speciellt i punkt 1, 4-7 så fick deltagarna ett ökat medvetande om behovet av dessa förmågor hos en företagsledare men knappast någon färdighetskunskap. Man kan därför säga att utbildningen gav ökad medvetenhet om men inte färdighet i generalistarbete.

7.6.2 Företagsrepresentanternas mål

Företagsrepresentanternas mål med utbildningen var att

1. Ge deltagarna en ökad omvärldsorientering.
2. Låta dem träffa folk från andra branscher.
3. Ge deltagarna en exponering av skandinaviskt näringsliv.
4. Ge deltagarna en generalistkompetens.

De första tre målen uppfyllde utbildningen mycket väl genom föreläsningarna och erfarenhetsutbytet mellan deltagarna i främst projektarbetet. Såsom generalistkompetens har definierats i denna studie uppfyllde utbildningen inte det målet. Ur företagsrepresentanternas perspektiv, om dessa definierar generalistkompetens som de tre första målen, uppfyllde däremot utbildningen även detta mål.

7.6.3 De intervjuade deltagarnas mål

De intervjuade deltagarnas mål med utbildningen var att

1. Bredda sitt kunnande och lära sig ekonomi.
2. Få en uppfräschning av sina kunskaper i företagsekonomi.
3. Träffa kolleger från andra branscher.

Via den ökade allmänbildning utbildningen gav breddade deltagarna sitt kunnande. Då de förmedlade kunskaperna blev mestadels ytliga lärde de sig däremot inte ekonomi på djupet, vilket bl a framgår av följande yttranden:

"Om jag ska vara ärlig så lärde jag mig inte riktigt att förstå hur ett bolags resultat- och balansräkningar fungerar förrän jag påtog mig att sköta bokföringen i det hus vi bor. Först då förstod jag hur det fungerade."

D9 i 6.2.4

"Inom ekonomiavsnitten kände jag att det var en enorm skillnad mellan vad vi hade för kunskaper. Så fort man pratade mer avancerat hängde jag inte med."

D16 i 6.2.3

"Hela det ekonomiska avsnittet gav mig väldigt mycket ... Visserligen var det ju bara en skumning på ytan, men det var bra. Så för min del skulle det inte göra något om man fördjupade det avsnittet."

D21 i 6.2.4

Att deltagarna fick en uppfräschning av sina ekonomikunskaper framgår av följande yttranden:

"Första delarna var en uppfräschning från högskoletiden, vad som hänt de senaste 15 åren med samma lärare i stor utsträckning."

D5 i 6.2.4

"En del är bekant på en sådan kurs. Man har gjort det förut men får verktygen i bättre trim i verktygslådan. Den delen uppfyllde kursen väldigt väl."

D6 i 6.2.4

Deltagarna fick även träffa kolleger från andra branscher, speciellt i samband med projektarbetet, och för många var detta den största behållningen av utbildningen, vilket framgår av avsnitt 6.2.2 och 6.2.3.

Sammanfattningsvis kan man säga att utbildningen i stort uppfyllde deltagarnas och företagsrepresentanternas mål men i mindre utsträckning de utbildningsansvarigas.

7.7 Sammanfattning

I detta kapitel tolkade jag den studerade företagsledarutbildningen med hjälp av kapitel 3:s tolkningsmodell och med kapitel 4-6:s beskrivning av utbildningen som tolkningsunderlag.

Enligt den gjorda tolkningen var de värderingar som styrde utbildningens uppläggning och genomförande en analytisk, kvantitativ kunskapssyn inom vilken främst teknisk kunskap behandlades.

Den analytiska kunskapssynen innebar att man betraktade vetenskapsmän som kunskapsexpertter och att vetenskapliga expertter förmedlade kunskap åt praktiker att tillämpa.

Den kvantitativa kunskapssynen innebar en värdering som sade "ju mer desto bättre" i bemärkelsen ju mer begrepp och ämnesområden som behandlas desto bättre. Vad gällde den analytiska kunskapssynens påverkan av aktörernas agerande var det mest synbara uttrycket att 40 gästföreläsare medverkade i den direktobserverade kursen och föreläsningar upptog 70% av den schemalagda undervisningstiden. Det innebar också att lärarna stod för den huvudsakliga aktiviteten och deltagarna var passiva i undervisningssituationerna. Den kvantitativa kunskapssynen ledde till en mycket tät schemaläggning med många olika kunskapsmoment, vilket under den direktobserverade kursen tog sig uttryck i att en normal kursdag var schemalagd från 07.30 till 21.00, varav undervisningsaktiviteter 8,8 timmar.

Den främst tekniska kunskapsförmedlingen ledde till en stark tonvikt på tekniska kunskapsmoment i utbildningsinnehållet, vilket under den direktobserverade kursen tog sig uttryck i att 5% av den schemalagda tiden behandlade de sociala och psykologiska aspekterna av företagsledning och övriga 95% de affärsmässiga aspekterna.

Vad gällde inlärningsklimatet karakteriserades det emotionella inlärningsklimatet av mer eller mindre starka inslag av grundantagandegruppbildningar som tog sig uttryck i överkrav på lärarna från deltagarnas sida. Det kognitiva inlärningsklimatet utmärktes av en kognitiv utmattning hos deltagarna, pga det stora informationsflödet under utbildningen.

Det lärande utbildningen gav upphov till för deltagarna var främst ökad allmänbildning och problemmedvetenhet, inlärn timer av enstaka, nya begrepp, förstärkning av grundkompetenserna samt viss träning i att hantera relationer till jämlika.

Många av de studerade deltagarna gav i anslutning till detta uttryck för att detta lärande gett upphov till ökat självförtroende för dem. De förmedlade kunskaperna var främst av beslutsrationell karaktär. Då deltagarna i sin yrkesutövning främst behövde sociala kunskaper av handlingsrationell karaktär och fick främst tekniska kunskaper av beslutsrationell karaktär bedömde jag lärandets relevans för yrkesutövningen som begränsat.

I nästa kapitel presenterar jag ett förslag till förbättring av företagsledarutbildning som visar hur man kan uppnå hög relevans i lärandet inom dylika utbildningar.

8. Ett förslag till förbättring av företagsledarutbildning

I detta kapitel presenterar jag ett förslag till förbättring av företagsledarutbildning med hjälp av kapitel 3:s tolkningsmodell och kapitel 7:s tolkning av den undersökta företagsledarutbildningen. Förbättringsförslagets förväntade utbildningseffekter bedömer jag med hjälp av tolkningsmodellen.

Jag vill framhålla att förbättringsförslaget görs utifrån mitt teoretiska perspektiv på företagsledarutbildning. Det innebär att ett annat perspektiv på dylik utbildning skulle kunna ge upphov till ett annat förbättringsförslag. Men givet det synsätt som anläggs på företagsledarutbildning i denna studie skulle en förbättring av dylik utbildning kunna gestalta sig på följande sätt:

8.1 Utgångspunkter

I avsnitt 3.5 konstaterade jag att ledarskap bestod av en social och en teknisk kompetens, där den sociala blev successivt viktigare ju högre upp man kom i organisationen. Jag konstaterade också att företagsledare främst använde sig av handlingsrationella kunskaper i sin yrkesutövning. Vad företagsledare då troligen har behov av i utbildningssammanhang är teknisk och social kunskap, möjligheter till teknisk och social färdighetsträning samt en artikulering och ett medvetandegörande av sina yrkesfärdigheter för att kunna förbättra och vidareutveckla dessa på en medveten nivå.

För att åstadkomma detta skulle en företagsledarutbildning kunna utgå från deltagarnas arbetssituation och yrkesfärdigheter så att relevant och handlingsrationell kunskap förmedlas, erfarenhetsutbyte uppstår och yrkesfärdigheterna via detta vidareutvecklas.

Grovt bör det röra sig om social och teknisk kunskapsförmedling och färdighetsträning. Troligen, utifrån 3.5, bör en företagsledarutbildning ha sin tonvikt åt det sociala kunskapshållet. Deltagarna bör, i samband med den tekniska och sociala färdighetsträningen, uppmuntras att artikulera

vad de gör i processtermer, för att åstadkomma rörelser i riktning mot reflektion över reflektion-i-handling. Ett sådant förfarande torde kunna leda till en vidareutveckling av deltagarnas tekniska och sociala färdigheter och kunskaper.

Ett framgångsrikt reflekterande över reflektion-i-handling torde i bästa fall kunna närma sig vad Habermas i Putnam (1985) kallar en ideal samtalssituation som innebär en diskussion av mänskliga erfarenheter (här av företagsledning i första hand) under absolut fria och icke tvångsmässiga omständigheter, vilket enligt Putnam underlättas av Modell-II-färdigheter hos aktörerna.

8.2 Pedagogiska metoder

Bakke (1959) pekar på att praktikfall och projektarbete är två pedagogiska metoder som kan åstadkomma det skisserade förbättringsförslaget i praktiken. I det följande tar jag därför upp dessa båda undervisningsmetoder till en närmare behandling.

8.2.1 Praktikfallsmetoden

Efter Roethlisberger (1977) så är ett praktikfall en beskrivning av en faktisk situation i ett företag, oftast av administrativ karaktär typ en beslutssituation, som utgår från praktikernas yrkesfärdigheter. Som praktikfall används på Harvard Business School, därifrån metoden härstammar, är att deltagarna först får göra en diagnos av den administrativa situationen och därefter åtgärdsförslag. En deltagare "öppnar" fallet genom att presentera sin diagnos och sitt åtgärdsförslag för klassen, varefter detta diskuteras in plenum. Läraren fungerar som diskussionsledare och det är deltagarna som står för den huvudsakliga aktiviteten.

Metoden kan sägas utgöra ett exempel på ett induktivt-kliniskt undervisningsförfarande i stället för det kanske mer vanliga analytisk-deduktiva, i bemärkelsen att metoden tar sin utgångspunkt i praktikernas yrkesfärdighet och problemet är inte givet, till skillnad från ett analytiskt-deduktivt förfarande, där man tar sin utgångspunkt i analytisk kunskap och applicerar denna på ett givet problem.

För praktiker med yrkesfärdighet, till skillnad från studenter utan yrkesfärdighet, förefaller det förstnämnda förfarandet vara en mer adekvat undervisningsform.

Enligt Turner (1981A,B) kan följande mål föreligga för undervisning i "Organizational Behavior" (organisationspsykologi, i det följande antar jag att dessa mål kan föreligga även för de andra ämnena som ingår i en företagsledarutbildning):

1. Att förmedla kunskap, i form av vetenskapligt prövade påståenden, om ämnet.

2. Att ge förståelse för en teori eller ett begreppsschema som underlag för att förstå olika aspekter av ämnet.
3. Att demonstrera den praktiska nyttan av att tillämpa ett begreppsschema inom ämnet på en faktisk situation.
4. Att ge övning i användande av begrepp och begreppsschema för diagnos och åtgärdsförslag av praktiska situationer.
5. Att genom övning ge färdighet att tänka systematiskt inom det aktuella ämnet, dvs en systematisk tankeförmåga vad avser diagnosticerande och åtgärdande av olika situationer.
6. Att genom övning ge specifika och relevanta färdigheter och attityder.

Turner anser att denna beskrivning utgör en kontinuum, där tonvikt på kunskap ligger i början och tonvikt på färdigheter i slutet.

Fallmetodens styrka ligger i den nedre delen, dvs speciellt punkt 4 och 5. För övning i punkt 6:s mening anser Turner att fallmetoden bör kompletteras med rollspel för att ge träning i implementering av föreslagna åtgärder. Turner menar också att metoden kan vridas från ett studium av det aktuella praktikfallet till ett studium av klassrumsinteraktionen, dvs vad som händer i klassrumssituationen. Enligt Easton (1982) leder fallmetoden till följande färdigheter:

1. Analytiska färdigheter (Fallen består av data som inte blir information förrän studenten har omvandlat data till meningsfylld information genom att klassificera, organisera och utvärdera data.)
2. Tillämpningsfärdigheter. (Studenten får träning i att bedöma vilka tekniker som är relevanta samt i att tillämpa dessa.)
3. Kreativa färdigheter. (Kreativitet krävs för att lösa fallen, det räcker inte med enbart logisk analys, speciellt inte vad gäller att generera fram alternativa lösningsalternativ.)
4. Kommunikationsfärdigheter. (Studenterna får träning i att presentera sina förslag och försvara dem.)
5. Sociala färdigheter. (Falldiskussioner är i grunden sociala processer där deltagarna lär sig att kommunicera, lyssna, stödja, argumentera samt kontrollera sitt eget beteende.)
6. Självanalysfärdigheter. (Ofta uppstår oenighet över olika värderingar som legat till grund för olika lösningsförslag, vilket kan tas som utgångspunkt för en diskussion av olika värderingar i klassrummet hos deltagarna.)

Utöver detta anser Easton att fallmetoden dessutom innebär kunskapsöverföring då deltagarna blir exponerade för en rad olika organisationer och organisatoriska situationer i fallen.

Att fallmetoden verkligen tycks kunna ge dessa färdigheter tyder Sathe (1985) på, som innehåller praktikfall om f d elever vid Harvard Business School (där fallmetoden är den dominerande undervisningsformen) där studenternas såväl tekniska som sociala färdigheter framgår.

Främsta nackdelen med metoden, enligt Argyris (1980A) och Turner, tycks vara att läraren, pga sitt kontrollbehov som ett sätt att "överleva" i

klassrumssituationen, å ena sidan säger att det är lösningsprocessen som är det viktiga och att det inte finns några "rätta" lösningar men å andra sidan leder in deltagarna, mer eller mindre subtielt, på sin lösning som den "rätta".

För användning inom företagsledarutbildning finner jag metoden rekommendabel, om läraren koncentrerar sig på process i stället för slutresultat och rollspel används för att ge träning i implementering, då den utgår från praktikerns yrkesfärdigheter och försöker utveckla dessa, samt lägger tonvikt på handlings- i stället för beslutsrationalitet genom en mindre begreppsmängd som internaliseras hos deltagarna i bästa fall.

En ytterligare förstärkning av metoden är om den kombineras med reflektion över reflektion-i-handling, då man även tar fasta på problemformuleringsprocessen och därmed torde kunna ge deltagarna viss träning i att diagnostisera styrande värderingar, och därmed kunna förändra sådana, om det skulle visa sig nödvändigt för problemlösningen. Om detta byggs på med träning i Modell-II-beteende för att öka reflektionsförmågan samt icke-manipulativt beteende, skulle metoden få en klar "double-loop"-prägel med ökande lärandeförmåga.

Fallmetoden har kognitiva fördelar i form av relevant kunskapsförmedling med sin tonvikt på handlingsrationalitet och yrkesfärdigheter. Den har även grupp-dynamiska fördelar, då deltagarna står för den huvudsakliga aktiviteten i klassrummet, vilket kommer att minska risken för störande grupprocesser. Metoden utgör således en aktiv inlärningsform och även en kvalitativ sådan vad gäller begreppsmängd och internaliseringsaspekter. Dessutom är den en beprövad metod inom företagsledarutbildning, då den, enligt Roethlisberger (1977), använts sedan 1920-talet på Harvard Business School.

För en närmare redogörelse av hur metoden konkret används i undervisningssammanhang hänvisar jag främst till Roethlisberger, men även Turner.

8.2.2 "Action learning"

"Action-learning" härstammar från Revans (1971). Larsson (1985), som ger en översikt av metoden och dess användning i Skandinavien, har som grundantaganden för ledarutbildning att chefer lär bäst av och tillsammans med andra chefer samt att chefer lär bäst i verkliga situationer och genom att handla. Utifrån dessa grundantaganden resonerar Larsson kring "action learning" som en möjlig utbildningsform i företagsledning.

Enligt Larsson utmärks "action learning" av "learning-by-doing" samt att både individ och organisation involveras i lärandet via projektarbeten som

görs i utbildningsdeltagarnas företag. Målen för "action learning" är att lära sig företagsledning i teori och praktik med tonvikt på det sistnämnda. Detta åstadkoms via kortare teoripass om företagsledning samt ett längre projektarbete.

Vad gäller projektarbetenas karaktär anser Larsson att problem samt miljö kan vara kända eller okända. De båda extremfallen för ett projektarbete blir då att kursdeltagaren arbetar med ett känt problem inom sitt eget företag eller ett okänt problem inom ett okänt företag. Vilken mix som ger störst inlärningseffekt framkommer inte, även om det finns tendenser i de fallbeskrivningar Larsson presenterar av olika "action learning"-projekt till att både okänd miljö och okänt problem antas leda till störst inlärning.

Den i denna studie undersökta företagsledarutbildningens projektarbete kan ur detta perspektiv betraktas som en form av "action learning" då det rörde sig om projekt i verkliga företag som oftast innebar såväl främmande miljö som främmande problem för deltagarna, och där projektens tonvikt skulle ligga på åtgärdsförslagen.

"Action learning" definierar sig delvis i polemik mot praktikfallsmetoden. Larsson menar att en problemlösningsprocess består av problembeskrivning, analys och diagnos samt handling och kritiserar utifrån detta praktikfallsmetoden på följande sätt:

"I den vanligaste formen av praktikfallsarbete får man förutsättningarna, dvs problembeskrivningen, skriftligt eller muntligt redovisade. Huvuddelen av arbetet ligger sedan i analys- och dialogfasen. Mot slutet skall man föreslå åtgärder men man behöver aldrig själv ta risken att genomföra och följa upp åtgärderna. Man diskuterar i stället teoretiska utfall av olika handlingsalternativ.

"Action learning"-projekten däremot innebär att arbeta i alla tre stegen och ta det personliga ansvaret. På det sättet blir inlärningen mer påtaglig och personanknuten. Det är frågan om 'taking action, not talking action'."

Larsson, sid 156-157

"Action learning" tycks således innebära att man lägger tonvikten på handlingsfasen i en problemlösningsprocess och primärt försöker lära via sitt handlande. Om jag tolkar detta utifrån vad som framkom i 8.2.1 innebär det att Larsson kritiserar praktikfallsmetoden för att den inte i någon större utsträckning ger specifika och relevanta färdigheter och attityder utan främst uppövar en systematisk tankeförmåga vad avser diagnosticerande och åtgärdande av olika situationer. Turner ansåg att ett sätt att råda bot på denna brist var att komplettera praktikfallsmetoden med rollspel. "Action learning" åtgärdar det via projektarbeten.

Vad gäller kritiska synpunkter på "action learning" menar Larsson att en risk med metoden är oreflekterat handlande enligt nedan:

"Att hoppa över analysen och handla spontant under alla förhållanden är det tydligaste beteendet och det som märks först i arbetet med en grupp chefer. Man vill gärna visa upp sig genom att demonstrera eller tala om handlingskraft. Bland entreprenörer i vid bemärkelse är detta särskilt tydligt - och fullt naturligt eftersom de flesta företagskulturer oftare belönar handling än eftertanke och reflexion."

Larsson, sid 155

Själv anser jag att detta inte är huvudproblemet med metoden, som ju tycks lägga tonvikten på själva handlandet, utan snarare i så fall frånvaro av reflektion över reflektion-i-handling som ett sätt att vidareutveckla yrkesfärdigheterna. Larsson tycks mena att i stället för att handla först och tänka sedan bör deltagarna tänka först och handla sedan. Reflektion-i-handling innebär att deltagarna tänker och handlar simultant och reflektion över reflektion-i-handling att deltagarna reflekterar i efterhand över sitt simultana tänkande och handlande.

Larsson antyder även i sina fallbeskrivningar problem med implementering av projektarbetena, svaga spridningseffekter av det individuella lärandet i hemorganisationen samt en tendens till omedelbara expertsvar av deltagarna i projektgrupperna i stället för en gemensam utfrågning av situationen. Troligen skulle därför träning i Modell-II-agerande samt reflektion över reflektion-i-handling öka action learning-metodens effektivitet. Jag tror också att det är möjligt att kombinera "action learning" med praktikfallsmetoden genom att teori om företagsledning går igenom via praktikfall för att därefter tillämpas i projektarbeten av "action learning"-karaktär.

8.3 Förbättringsförslaget i tolkningsmodellens termer

I tolkningsmodellens termer kan förbättringsförslaget framställas på följande sätt:

Styrande värderingar

En klinisk, kvalitativ kunskapssyn inom vilken såväl social som teknisk kunskap förmedlas.

Vad jag gör, relaterat till den undersökta utbildningen, är att föreslå alternativa styrande värderingar för dylika utbildningars uppläggning.

Detta är en "double-loop" (förändring av värderingar). Det är dock inte "double-loop-learning", då det innebär en ständig förmåga att kunna artikulera, ifrågasätta och, om nödvändigt, förändra styrande värderingar. Detta åstadkoms inte för dylika utbildningar via de värderings- och därmed beteendeförändringar som föreslås. Däremot åstadkoms troligen en bättre "fit" mellan uppställda och uppfyllda mål. För att införa ett "double-loop"-lärande-system krävs troligen en förändring av kursers sätt att lära typ den process som beskrivs i Argyris (1982) som går ut på att systemets aktörer måste lära sig M-II-agerande för att därefter skapa en "double-loop"-lärande-organisation.

Den studerade utbildningen försökte öka sin effektivitet, i bemärkelsen höja lärandets relevans, genom lärarbyten, dvs "single-loop"-förändringar. Tolknningen tyder dock på att för att höja lärandets relevans krävs värderingsförändringar, dvs "double-loop"-förändringar.

Utbildningens grundproblem var att man likställde företagsledareutbildning med akademisk grundutbildning i ekonomi och inte såg att det var två olika utbildningssituationer.

Som framgick av avsnitt 7.1.4 om de styrande värderingarnas ursprung är de troligen relevanta för akademisk grundutbildning men inte relevanta för företagsledarutbildning.

Då det rör sig om en annan utbildningssituation är det, att döma av insamlade data och tolkningen av dessa, nödvändigt med andra styrande värderingar för att åstadkomma ett relevant lärande.

Jag hävdar således att en klinisk, kvalitativ kunskapssyn med behandling av såväl tekniska som sociala kunskaper förefaller vara adekvata styrande värderingar för uppläggning och genomförande av företagsledarutbildning.

En klinisk kunskapssyn anser jag vara rekommendabel då den utgår från praktikernas yrkesfärdigheter och vidareutvecklar dessa, i kombination med att den betonar handlings- i stället för beslutsrationalitet.

En nackdel med en ensidig koncentration på analytisk kunskap och beslutsrationalitet är att färdighetskunskaperna i form av klinisk kunskap och handlingsrationalitet förblir tämligen osofistikerade om de sällan artikuleras, vilket tycks leda till en primitiv handlingsrationalitet i form av M-I-beteende att döma av Argyris & Schön (1974) och Brunsson (1984).

En kvalitativ kunskapssyn är nödvändig för att undvika kognitiva och emotionella störningar samt höja kunskapernas kvalitet.

Att även social kunskap bör behandlas framgår av avsnitt 3.5, då företagsledare även behöver implementeringskunskaper och inte enbart tekniska problemlösningkunskaper.

Agerande

Läraren agerar som diskussionsledare och hopsummerare och använder exempelvis praktikfall och projektarbete som undervisningsmetoder. Deltagarna står för den huvudsakliga aktiviteten. Här bör framhållas vikten av att deltagarna också delar denna inläringssyn.

Så trycker Schön (1983) på vikten av att bryta den mystiske-mästaren-syndromet genom att gå från en klient-expert-relation till en gemensam utforskning av området, där experten avsäger sig sin ensidiga expertkunskap och klienten slutar att lägga sitt öde i expertens händer och i stället aktivt deltar i utforskningen av området, i detta fall företagsledning. Olve (1984) säger samma sak utifrån ett service-management-perspektiv och menar att det är viktigt att kursdeltagaren blir en aktiv medproducent av kursen och lämnar sin passiva elevroll.

Läraren betonar process i stället för slutresultat och minskar sin eventuella osäkerhet i undervisningssituationen genom att aktivera deltagarna och lär sig via deras aktivitet vad som är relevant kunskap för dem.

Inlärningsklimat

Det emotionella inlärningsklimatet förbättras genom att deltagarna blir mer aktiva, och därmed tvingas handla direkt mot verkligheten, varvid eventuella projektioner och överkrav på läraren minskas.

Det kognitiva inlärningsklimatet förbättras genom att begreppsmängden minskas och deltagarnas aktivitet ökas, varvid kognitiv utmattning ej uppstår.

Lärande

De förmedlade kunskaperna blir av högre kvalitet och högre relevans då de utgår från praktikernas yrkesfärdigheter och också besitter främst handlingsrationalitet i stället för beslutsrationalitet.

Relevans

Lärandets relevans för yrkesutövningen blir troligen hög då deltagarna får betydande hjälp med den för företagsledning önskvärda tekniska och sociala kompetensen i form av strategisk planerings- och implementeringsförmåga. Kompetensen kommer dock att vara av "single-loop" samt Modell-I-karaktär, såvida utbildningen inte vrids i "double-loop"-riktning via reflektion över reflektion-i-handling samt träning i Modell-II-beteende. I så fall skulle den förvärvade tekniska och sociala kompetensen bli av Modell-II-karaktär, med kapacitet för "double-loop"-lärande.

Detta resonemang kan sammanfattas på följande sätt:

<u>Styrande värderingar</u>	<u>Agerande</u>	<u>Inlärningsklimat</u>	<u>Lärande</u>	<u>Relevans för yrkesutövningen</u>
En klinisk kvalitativ kunskapssyn inom vilken såväl teknisk som social kunskap förmedlas	Tvåvägskommunikation Både lärare och deltagare aktiva Schema med utrymme för tillämpningsövningar samt reflekterande Både tekniska och sociala kunskapsmoment behandlas	Stödjande gruppprocesser Rimliga krav på lärarna Ej kognitiv utmattning hos deltagarna	Ökad allmänbildning och problemmedvetenhet Inlärd begreppsmängden samt dess relevans ökar Breddning av grundkompetenserna Träning i att hantera mänskliga relationer och ny implementeringskunskap	Hög

Fig. 8.3: Förändring av de styrande värderingarna från en analytisk, kvantitativ kunskapssyn inom vilken främst teknisk kunskap behandlas till en klinisk, kvalitativ kunskapssyn inom vilken såväl teknisk som social kunskap behandlas och en sådan förändrings troliga konsekvenser.

Figuren avser att visa vilka förändringar det föreslagna värderingsskiftet troligen skulle åstadkomma inom en företagsledarutbildning av den studerades typ.

8.4 Utvärderingssystem

Vad gäller en företagsledarutbildnings utvärderingssystem skulle det kunna bestå av öppna, regelbundna efter-intervjuer av ett antal f d deltagare. Detta skulle ge en ständig uppdatering av utbildningen och potentiella praktikfall.

Deltagarna skulle också kunna yttra sig om vad de ansåg vara bra respektive dåligt med utbildningen på avslutningsdagen. Jag anser att detta dock inte kommer att räcka som utvärdering då det dels inte ger information om deltagarnas arbetssituation och dels består av oreflekterad och otestad information då de nya kunskaperna inte hunnit prövas i arbetet i någon större utsträckning.

Utvärderingsdata skulle kunna tolkas med hjälp av den i denna studie uppbyggda tolkningsmodellen.

8.5 Design av företagsledarutbildningar

I anslutning till detta kan det vara intressant att kort peka på hur man kan designa företagsledarutbildningar. Jag finner det rimligt, utifrån denna studie, att man vid design av företagsledarutbildning

1. Utgår från en teori om fenomenet företagsledning (jfr avsnitt 3.5).
2. Som skapas/situationsanpassas via intervjuer med företagsledare om deras arbetssituation.
3. Denna teori ges därefter en pedagogisk och innehållsmässig struktur. Allmänt bör pedagogiken betona handlingsrationalitet i stället för beslutsrationalitet vad gäller denna typ av utbildning.

Tolkningsmodellen kan här användas som prognosmodell. När man beslutat sig för en viss pedagogisk design torde man kunna få en förhandsuppfattning om troliga inlärningseffekter utifrån tolkningsmodellen.

8.6 Sammanfattning

I detta kapitel har jag presenterat ett förslag till förbättring av företagsledarutbildning.

Förbättringsförslaget innebar att man i företagsledarutbildning utgick från deltagarnas arbetssituation och yrkesfärdigheter varvid man ökade de förmedlade kunskapernas relevans, erfarenhetsutbyte uppstod och yrkesfärdigheterna vidareutvecklades.

För att åstadkomma detta i praktiken föreslog jag praktikfallsmetoden och "action-learning" som pedagogiska metoder.

I tolkningsmodellens termer innebar förbättringsförslaget andra styrande värderingar än de som framkom i tolkningen. De värderingar jag föreslog för företagsledarutbildning var en klinisk, kvalitativ kunskapssyn inom vilken såväl teknisk som social kunskap om företagsledning förmedlades. Med hjälp av tolkningsmodellen visade jag hur ett sådant värderingsskifte troligen skulle öka lärandets relevans för yrkesutövningen.

I det nästa och avslutande kapitlet gör jag en bedömning av utbildningsbeskrivningens korrekthet, tolkningens trovärdighet, tolkningsmodellens användbarhet, studiens vetenskapliga bidrag samt lämnar förslag till fortsatt forskning.

9. Undersökningsresultatens tillförlitlighet och vetenskapliga bidrag

I detta kapitel gör jag en bedömning av undersökningsresultatens tillförlitlighet och vetenskapliga bidrag. Detta gör jag genom en bedömning av utbildningsbeskrivningens korrekthet, tolkningens trovärdighet samt tolkningsmodellens användbarhet. Jag avslutar kapitlet med förslag till fortsatt forskning.

9.1 Resultat

I kapitel 1 formulerade jag studiens huvudsyfte till att beskriva företagsledarutbildning och dess relevans för yrkesutövningen, med uppmärksamheten fokuserad på lärandeprocesserna hos utbildningsaktörerna samt deltagarnas arbetsuppgifter. Utifrån huvudsyftet formulerade jag fyra delsyften:

1. Utifrån mitt valda teoretiska perspektiv på företagsledarutbildning vidareutveckla en begreppsapparat från existerande litteratur och forskning om dylik utbildnings funktionssätt och de kunskaper och färdigheter den ger upphov till samt hur dessa kunskaper och färdigheter förhåller sig till yrkesutövandet.
2. Beskriva företagsledarutbildning och de kunskaper och färdigheter sådana utbildning ger upphov till samt hur dessa kunskaper och färdigheter förhåller sig till yrkesutövandet.
3. Visa hur begreppsapparaten kan användas i utvärdering (i bemärkelsen en bedömning av lärandets relevans för yrkesutövningen) av företagsledarutbildning.
4. Visa hur begreppsapparaten kan användas till eventuella förslag till förbättring (i bemärkelsen en ökning av lärandets relevans för yrkesutövningen) av företagsledarutbildning.

Studien gjorde jag inom en kvalitativ fallstudies ram med klinisk metod för datagenereringen och tematisk analys för databearbetningen, utifrån teoretiska urvalsprinciper.

Resultatet av studien blev följande:

1. Jag konstruerade en tolkningsmodell för dylika utbildningsprocesser. Modellen tog jag fram utifrån existerande teoribildningar inom området i samspel med datagenererings- och databearbetningsarbetet. (Kapitel 3:s tolkningsmodell.)
2. Jag gjorde en beskrivning av en företagsledarutbildning som jag bedömde som teoretiskt relevant. Beskrivningen gjorde jag utifrån de olika utbildningsaktörernas perspektiv. (Kapitel 4-6:s utbildningsbeskrivning.)
3. Tolkningsmodellen använde jag för att tolka utbildningsförloppet i kapitel 7, såsom det framkom i kapitel 4-6:s utbildningsbeskrivning.
4. Utifrån kapitel 3:s tolkningsmodell och kapitel 7:s tolkning presenterade jag i kapitel 8 ett förslag till förbättring av företagsledarutbildning i syfte att visa hur man kan uppnå hög relevans i det lärande dylika utbildningar ger upphov till.

Detta innebär att jag i kapitel 3 redovisade resultatet av mina försök att hitta teorier som förklarar dylika utbildningars funktionssätt i form av en tolkningsmodell (delsyfte 1). I kapitel 4-6 beskrev jag dylik utbildning genom en studie av en företagsledarutbildning som jag bedömde som representativ för den i denna studie undersökta typen av utbildning i företagsledning (delsyfte 2). I kapitel 7 visade jag hur den presenterade tolkningsmodellen kunde användas i utvärdering av företagsledarutbildning (delsyfte 3). I kapitel 8 visade jag hur tolkningsmodellen kunde användas till förslag till förbättring av företagsledarutbildning (delsyfte 4).

I detta kapitel gör jag en bedömning av hur pass tillförlitliga dessa forskningsresultat är, samt deras vetenskapliga bidrag. Jag kommer i denna bedömning att använda mig av de kontrollprinciper jag formulerade i avsnitt 2.4.

9.2 Utbildningsbeskrivningens korrekthet

I avsnitt 2.4.1 konstaterade jag att för att en tolkning skall kunna vara trovärdig måste tolkningsunderlaget (i detta fall kapitel 4-6:s utbildningsbeskrivning) ge en fakta- och innehållsmässigt rättvisande bild av det studerade händelseförloppet, dvs vara korrekt. För att uppnå en sådan korrekthet kunde man

1. Belysa undersökningsobjektet ur olika aktörsperspektiv för att ge det en allsidig belysning.

2. Använda tillförlitliga datainsamlingsmetoder för att uppnå god datakvalitet.
3. Stämna av beskrivningen av händelseförloppet med de studerade aktörerna för att få hjälp med bedömningen av beskrivningens korrekthet samt förslag på korrigeringsåtgärder.

Dessa rekommendationer har jag följt på följande sätt:

1. För att ge en allsidig belysning av den studerade företagsledarutbildningen skildrade jag den ur de olika utbildningsaktörernas perspektiv, dvs ur de utbildningsansvarigas, företagsrepresentanternas samt de studerade deltagarnas perspektiv.
2. Som datainsamlingsmetoder använde jag halvstrukturerade intervjuer samt halvstrukturerad direktobservation, kompletterad med inläsning av skriftlig dokumentation om den studerade utbildningen. Dessa metoder hade tidigare använts inom kliniska undersökningar inom företagsekonomi med goda resultat, varför jag bedömde dem som tillförlitliga. För att försöka uppnå så stor tillförlitlighet som möjligt i datageneringen spelade jag in samtliga intervjuer på band. Under direktobservationen noterade jag främst verbala yttranden av aktörerna i mina observationsprotokoll. Jag försökte minimera tolkningar eller inferenser under pågående intervjuer eller pågående direktobservationsarbete. Tolkningar och inferenser gjorde jag efter intervjuerna och direktobservationsarbetet utifrån de verbala utsagor som var nedtecknade i intervjuutskriften samt direktobservationsanteckningarna. Tanken bakom detta förfarande härstammar från Argyris' (1980) syn på behovet av relativt direktobserverbara data utan inferenser och tolkningar av iakttagaren. I och för sig är detta troligtvis en utopi, dvs det är omöjligt att inte tolka, då världen i så fall skulle framstå som obegriplig enligt bl a Polanyi (1985) och Igra (1983), men jag har via detta förfarande försökt begränsa de subjektiva inslagen i datageneringsarbetet.

Jag har således via detta datainsamlingsförfarande försökt uppnå en så god datakvalitet som möjligt i bemärkelsen relativt direktobserverbara data med minimala inferenser och tolkningar av mig själv. I anslutning till det har jag försökt minimera teoripåverkan av utbildningsbeskrivningen i kapitel 4-6.

Intervjuerna begränsades till en storstadsregion då jag saknade ekonomiska medel i min forskningsbudget till intervjuersor. Då jag huvud-

sakligen studerat emotionella och kognitiva djupstrukturer bedömer jag det som mindre sannolikt att denna geografiska begränsning inverkat störande på undersökningen, dvs att vad som framkom i intervjuerna är är storstadsspecifika fenomen. Om så vore fallet skulle det innebära att storstadsbor skulle ha annorlunda psykiska djupstrukturer än småstads- och landsortsbör, vilket jag finner mindre troligt. Jag kunde dessutom inte upptäcka några dylika skillnader bland deltagarna i den direktobserverade kursen.

Min eventuella påverkan av den direktobserverade företagsledarkursen i störande riktning bedömer jag som minimal, då jag var passiv i undervisningssituationerna fränsett mitt antecknande, samt att det främst var kognitiva och emotionella djupstrukturer jag studerade och dessa ligger tämligen fasta att döma av Perris (1986) och Igra (1988).

3. Jag har stämt av utbildningsbeskrivningen med de utbildningsansvariga, företagsrepresentanterna samt de intervjuade och direktobserverade deltagarna på följande sätt:

Efter avslutad intervju med respektive företagsrepresentant (F1 - F8) delgav jag dessa huvuddragen av utbildningsbeskrivningen och bad om kommentarer. Företagsrepresentanterna tyckte att beskrivningen föreföll ge en korrekt bild av hur utbildningen brukade gå till och vilka effekter den brukade ge upphov till. Dessa kommentarer gjorde företagsrepresentanterna utifrån vad de fått höra om utbildningen av de d deltagare de pratat med om utbildningen.

Samma förfarande begagnade jag mig av med de intervjuade deltagarna D11 - D23, dvs jag delgav dem huvuddragen av utbildningsbeskrivningen verbalt efter avslutad intervju och bad om kommentarer. Varför jag inte använde mig av detta förfarande med de intervjuade deltagarna D1 - D10 beror på att jag då ännu inte hade gjort någon beskrivning av utbildningen utan höll på att ta fram en första sådan utifrån intervjuerna med D1 - D10.

Deltagarna tyckte att beskrivningen gav en rättvisande bild av hur utbildningen gått till och vilka effekter den givit upphov till. Dessa kommentarer gjorde D11 - D23 utifrån sina egna erfarenheter av utbildningen.

De utbildningsansvariga (U1 - U4) fick läsa utbildningsbeskrivningen i manusform och vid ett avstämningsmöte med U1 - U4 gav dessa mig sina synpunkter på beskrivningen. Viktigast var här U4:s synpunkter, som varit kursledare för den direktobserverade kursen. U4 hade några mindre

korrigeringsförslag till min beskrivning av kursen, vilka jag tagit hänsyn till, men tyckte i stort att min beskrivning gav en rättvisande bild av kursförloppet. I övrigt tyckte de utbildningsansvariga att min beskrivning av utbildningen gav en rättvisande bild, med konstateranden som "Nu har vi fått på pränt vad vi hela tiden anat" och "Det här kunde vi lika gärna skrivit själva".

I samband med ett kursuppföljningsmöte delgav jag de direktobserverade deltagarna huvuddragen av utbildningsbeskrivningen och bad om deras kommentar. Deltagarna tyckte att beskrivningen gav en rättvisande bild av hur utbildningen gått till och vilka effekter den givit upphov till, utifrån de erfarenheter man hade av utbildningen.

Utifrån detta gör jag bedömningen att kapitel 4-6:s utbildningsbeskrivningar ger en fakta- och innehållsmässigt rättvisande bild av den studerade företagsledarutbildningen.

Vad som ytterligare styrker mig i denna tro är att Andrews (1966) och Bakke (1959) gjort liknande iakttagelser i sina studier av företagsledarutbildning. Andrews kommer fram till att de huvudsakliga effekterna av dylika utbildningar är en ökad ekonomisk allmänbildning, ett ökat självförtroende samt att deltagarna speciellt uppskattar umgänget med de övriga deltagarna. Dessa synpunkter går igen även i mitt empiriska material.

Bakke är mer inriktad på utbildningsprocessen men konstaterar också att umgänget med de övriga deltagarna upplevs som mycket positivt under utbildningen samt att deltagarna tycker de fått ökat självförtroende efter utbildningen.

I anslutning till detta kan det vara intressant att göra en utvikning beträffande den tämligen uniforma utbildningserfarenhet som de studerade deltagarna gav uttryck för och som ungefär motsvaras av Andrews och Bakkes iakttagelser av deltagares erfarenheter av företagsledarutbildning.

Persson (1974) använde vad han kallar Alexandria-metoden i en studie av en universitetskurs i organisationsteori för att studera eventuella individuella skillnader i kursupplevelse. Persson lät studenterna föra kursdagbok, och kom i sin analys av dagböckerna fram till att studenterna tycktes ha upplevt kursen på ett likartat sätt och att några signifikanta individuella differenser ej förelåg.

Alexandria-metoden härstammar från Durrells (1983, nyutgåva) romansvit Alexandria-kvartetten. Denna roman består av fyra personers olika upplevelser av samma händelseförlopp och Persson antog att studenternas kurs-

upplevelse skulle uppvisa olikheter, likt Durrells romanfigurers olika upplevelser. I detta fall föreligger dock en väsentlig skillnad mellan romankonstruktionen och kurskonstruktionen som Persson tycks ha förbiset. I romanen har personerna olika information om händelseförloppet, dvs Durrell har tilldelat dem olika information, vilket då ger olika upplevelser eftersom man tolkar händelserna utifrån sin information om dem, vilken är olika för respektive romanperson.

Persson hade däremot tilldelat deltagarna samma information om kursen, varför deras kursupplevelse blev tämligen uniform då de tolkade kursen utifrån samma information.

Vad avser företagsledarkursen gäller samma situation som i Perssons fall, dvs kursdeltagarna fick likartad information om kursen, vilket att döma av Perssons forskningsresultat tycks tala för en likartad kursupplevelse. Vad som ytterligare tycks tala för detta är en stark utbildningskultur som förefaller utsudda signifikanta skillnader i utbildningsupplevelse att döma av Cohen (1973), Henry (1983) och Van Maanen (1983). Cohen och Henry är fyra studenter från Harvard Business School som skildrar sin upplevelse av utbildningen i romanform, vilken visar sig vara tämligen likartad. Van Maanen gör en studie av utbildningskulturen vid Harvard Business School och förklarar en uniform upplevelse av utbildningen via den konforma socialiseringsprocess som råder vid Harvard Business School, framkallad av utbildningens fasta struktur.

Vad gäller företagsledarutbildningen var även den uniformt ordnad genom sin pedagogiska struktur och design, vilket även där tycktes ge upphov till en stark utbildningskultur och konform socialiseringsprocess, ytterligare förstärkt av att utbildningen gavs i internatsform.

Utbildningens sätt att fungera förklaras i denna studie ytterst av de styrande värderingar för hur företagsledarutbildning bör bedrivas. Då det visade sig att såväl deltagare som utbildningsledning omfattade samma styrande värderingar talar också detta för en likartad utbildningsupplevelse.

Detta sammantaget skulle kunna förklara de tämligen likartade utbildningserfarenheterna hos de studerade aktörerna och den därmed tidiga teoretiska mättnaden i det teoretiska urvalet jag gjorde.

9.3 Tolkningens trovärdighet

För att bedöma en tolknings trovärdighet kan man, utifrån vad som framkom i avsnitt 2.4.2:

1. Stämma av den gjorda tolkningen med de studerade aktörerna.
2. Ha påvisbart tolkningsunderlag i form av data.
3. Stämma av tolkningen med existerande teorier inom området.
4. Kontrollera att tolkningen förklarar föreliggande väsentliga data.
5. Se om tolkningen förklarar föreliggande data på ett restlöst sätt.

Dessa rekommendationer har jag följt på följande sätt:

1. Jag stämde av den gjorda tolkningen med de utbildningsansvariga, företagsrepresentanterna samt de intervjuade och direktobserverade deltagarna på följande sätt:

Efter avslutad intervju med respektive företagsrepresentant (F1 - F8) och de intervjuade deltagarna D11 - D23 delgav jag dem huvuddragen av tolkningen i muntlig form och bad om kommentarer. Varför jag inte använde mig av detta förfarande med de intervjuade deltagarna D1 - D10 beror på att jag då ännu inte hade gjort någon tolkning av utbildningens funktionssätt utan var inriktad på att ta fram en tolkningsteori utifrån intervjuerna med D1 - D10 om utbildningens sätt att fungera. I samband med kursuppföljningsmötet delgav jag de direktobserverade deltagarna huvuddragen av tolkningen i muntlig form och bad om kommentarer.

De utbildningsansvariga (U1 - U4) fick läsa denna studie och därmed tolkningen i manusform och vid ett avstämningsmöte med U1 - U4 gav dessa mig sina synpunkter på tolkningen.

Till skillnad från synpunkterna på utbildningsbeskrivningen hade aktörerna svårt att ge kvalificerade synpunkter på tolkningen. Företagsrepresentanterna och de studerade deltagarna gav kommentarer av typen:

"Det verkar ju rimligt."

"Det är ju möjligt att det kan vara så."

"När du säger det så är det möjligt att det är så."

En del av deltagarna tyckte att de lärt sig betydligt mer än vad som framkom i tolkningen, men hade samtidigt i intervjuerna haft svårt för att komma ihåg vad utbildningen innehållit och ofta tagit hjälp av sin kursdokumentation under intervjun.

En del av de direktobserverade deltagarna menade att varför utbildningskunskaperna sällan användes i arbetet även berodde på förändringsmotstånd i hemmaorganisationen, samt att det inte skedde någon bredd-

ning av en teknisk grundkompetens under utbildningen då teknik och produktionsekonomi behandlades väldigt litet och ytligt i utbildningen.

De utbildningsansvariga hade problem att ta åt sig tolkningen, tyckte den var alltför negativ och begränsad, var mest intresserade av utbildningsbeskrivningen och sade om tolkningen vid en jämförelse av förbättringsförslagets lärande med den studerade utbildningens lärande:

"Vi trodde att vad vi gjorde var det här (om förbättringsförslaget) men det är möjligt att vad vi gör i själva verket är det här (om företagsledarutbildningen)."

Det de utbildningsansvariga kände igen mest i tolkningen var den ensidiga kontrollen av undervisningen samt överkraven på utbildningens lärare, och hur detta berodde på det inlärningsklimat som uppstod under utbildningen. Vad styrande värderingar var och hur de påverkade agerandet hade man svårt att förstå, liksom tolkningen av lärandets begränsade relevans för yrkesutövningen.

Vad gällde den begränsade relevansen höll speciellt U1 inte med utan menade att utbildningen hade en högre relevans för yrkesutövningen än vad som framkom i tolkningen. U1 menade att tekniska baskunskaper inom de olika funktionsområdena var betydligt viktigare än vad jag påstod utifrån min tolkningsmodell i tolkningen, samt att det troligtvis var en utopi att bibringa deltagarna färdighetskunskaper i strategiskt tänkande under en 6 veckors lång kurs. Mer realistiskt var enligt U1 att försöka öka deltagarnas medvetenhet om behovet av strategiskt tänkande i företagsledningsarbete.

Vad gällde baskunskaper inom de olika funktionsområdena framhöll U1 att det viktiga där inte var detalj- och färdighetskunskaper utan mer att deltagarna fick kännedom om de olika funktionsområdenas terminologi så de med ökad behållning kunde samtala med olika funktionsspecialister efter utbildningen.

Det var således inte lika lätt för aktörerna att ge kvalificerade synpunkter på tolkningen som på utbildningsbeskrivningen. Man såg den som en möjlig tolkning, med vissa reservationer beträffande lärandets relevans vad gällde speciellt U1, och var inte främmande för att det kunde förhålla sig som tolkningen gjorde gällande.

Berg (1979) stöter på liknande problem i sin avstämning med aktörerna:

"The general opinion of the IP's when confronted with the case description was that there was an emphasis on interpersonal issues in the description, and that the 'everyday' life of the organization seemed to disappear. However, they also appeared to agree that the actual emphasis in the organization had been on interpersonal issues (even in daily conversation) and that the activities and events in the description were crucial to an understanding of the way in which the organization changed."

Berg, sid 266

samt

"The most usual comment was for example that the interpretation 'seemed familiar' and 'made sense'."

Berg, sid 267

Även här gav aktörerna mycket allmänna synpunkter på tolkningen. Att de hade vissa svårigheter att känna igen sig i fallbeskrivningen beror troligen på att fallbeskrivningen är strukturerad efter Bergs tolkningssystem, och därmed främst beskriver de interpersonella processerna i det studerade företaget.

Vad jag egentligen kräver av aktörerna, vid avstämningen av tolkningen med dem, är att de skall yttra sig om oartikulerade emotionella och kognitiva djupstrukturer som artikulerats i tolkningen med hjälp av tämligen sofistikerade teoribildningar om emotionella och kognitiva processer.

Ur det perspektivet är det att ställa orealistiska krav på aktörernas bedömningsförmåga, då teoribildningarna var okända och djupstrukturer-na oartikulerade för dem.

Vad jag kan få indikationer på är om tolkningen är direkt orimlig, men knappast några kvalificerade kommentarer.

Det förvånar mig därför inte att de kommentarer jag fick av aktörerna var tämligen allmänna till sin karaktär. Samtidigt finner jag, utifrån dessa kommentarer, att aktörerna i varje fall inte bedömde min tolkning som orimlig även om de hade svårt för att yttra sig om hur pass rimlig den var.

2. I tolkningen har jag vinnlagt mig om att löpande endera direkt lägga in de data jag gör mina tolkningar utifrån eller hänvisa till vilka data jag använder mig av i utbildningsbeskrivningen.
3. Avstämningen med befintliga teorier inom området gjorde jag huvudsakligen i samband med framttagandet av tolkningsmodellen, som består av de teorier inom området som visade sig ha bäst förklaringsvärde. Huvudteorierna jag begagnade mig av är Argyris & Schön (1974, 1978) för de

kognitiva processerna, Bion (1959) för de emotionella processerna samt Kotter (1982) vad gäller själva yrkesutövningen. De båda förstnämnda teoribildningarna har sedan tidigare utsatts för omfattande empiriskt prövningsarbete, vilket framgår i Argyris (1985) samt Igra (1983). Kotter (1982) har däremot inte utsatts för något omfattande empiriskt prövningsarbete.

Tolkningen pekar på att dessa tre teoribildningar är fruktbara att föra resonemang utifrån om företagsledarutbildning.

Mindre fruktbara teoribildningar visade sig Schutz (1958) och Tuckmann (1967) vara. Dessa båda teoribildningar övervägde jag länge att använda mig av för de emotionella processerna och använde dem även delvis under direktobservationen som observationsschema för gruppprocesserna.

Schutz menar att grupper löper igenom ett utvecklingsförlopp bestående av en tillhöräfas, en kontrollfas samt en närhetsfas. Tuckmann kallar dessa faser "forming", "storming", "norming" och kopplar på en arbetsfas han kallar "performing". Både Tuckmann och Schutz likställer sina tre första faser med Freuds oral-, anal- och oedipalfas samt likställer Bions faser som grundantagande beroende = tillhöra/"forming", grundantagande kamp/flykt = kontroll/"storming" samt grundantagande parbildning = närhet/"norming" och vad gäller Tuckmann "performing" = arbetsgrupp. I enlighet med Freud menar Schutz och Tuckmann att grupper måste klara av tidigare faser innan de kan gå vidare i sin utveckling.

Under direktobservationen kunde jag dock inte konstatera någon dylik utveckling i grupperna. Snarare pendlade grupperna mellan arbetsgrupp och grundantagandegrupp, främst mellan arbetsgrupp och grundantagande beroende/grundantagande parbildning. Därför övergavs dessa teorier då de inte hade något större förklaringsvärde under direktobservationen.

Det bör dock framhållas att speciellt studiegrupperna, men även i viss mån spel- och projektgruppen, ägnade mycken möda åt att få en fungerande rollfördelning till stånd, dvs kontroll/"storming"-fasen enligt Schutz och Tuckmann. I tolkningen föredrog jag trots detta att inte begagna mig av dessa teorier, då grupperna inte gjorde detta på något grupp utvecklingssätt utan snarare började med att försöka få en fungerande rollfördelning till stånd för att därefter omedelbart börja agera som en arbetsgrupp med pendlingar mot de olika grundantagandetillstånden.

Tuckmann menar att i naturliga grupper (som jag studerat), till skillnad från speciellt terapi grupper, är denna grupp utveckling inte så dramatisk då de är mer uppgifts- än känslacentrerade. Dock är det, att döma av Bion (1959), tveksamt om ens terapi grupper kan anses genomgå denna utveckling, att döma av Bions observationer där grupperna snarare pendlade in och ut ur grundantagandetillstånd, utan någon bestämd ordning på tillstånden.

En annan fördel med Bion, fränsett större förklaringsvärde, är ett större handlingsvärde. Dvs det gäller att bryta grundantagandetillstånd och Bions karakteristika för arbetsgrupper samt grundantagandegrupper anger vägar för att skapa ett inlärningsklimat som gynnar uppkomst av arbetsgrupper. Med Schutz och Tuckmanns teorier kan man egentligen bara rekommendera att grupper hålls samman en rimlig tid så de hinner löpa igenom utvecklingsfaserna.

Vad gällde de styrande värderingarna övervägde jag länge en mer emotionell inriktning på dem, utifrån Berg (1979), beträffande deras eventuella karaktär av en social skyddsmekanisk och då speciellt som ett socialt försvar, detta kombinerat med ett socialantropologiskt perspektiv utifrån Geertz (1973).

Enligt Berg har en social skyddsmekanisk två funktioner: en försvarsinriktad (dämpa ångesten inför arbetsuppgiften) samt en organiserande (hur man skall organisera arbetet, jfr Scheins (1985) syn).

Jag kunde dock inte finna någon evidens under direktobservationen vad gällde en social försvarsfunktion hos de styrande värderingarna, utan kom fram till att vad avsåg det sociala kring kursen tycktes Olves (1984) syn på det som en hygienfaktor i Herzbergs mening rimligare.

Följande intervjuextrakt ger en bra bild av hur den sociala livet kring kursen kunde gestalta sig:

"Det var strålande mat och det tror jag också är viktigt för moralens skull. Att utbildning är viktigt och det faktiskt syns till om på köttbullarna. Husmor var ju en enastående personlighet. Vi var ju några kvällar och hade lite trevligt i matsalen och hon var väl den mest briljanta husmor man kan tänka sig. Hon höll allt inom gränserna men bjöd ändå på sig själv. Det var inget snack om det var sent även om vissa fester slutade sex på morgonen. När en av festerna var slut fanns det hunger kvar av någon outgrundlig anledning. Då satt vi inne i köket och skar av någon fårfiol och hitta gammalt rödvin vi drack och hade utomordentligt trevligt ytterligare ett antal timmar. Det var ju ingenting hon hade behövt göra, men det gjorde hon. Och så var det över hela linjen där. Varje person i personalen var personligt engagerad. Man möttes aldrig av: 'Det är inte mitt bord', utan alla ställde upp."

D12 i 6.2.3

Snarare skulle jag, utifrån Geertz (1973), kunna säga att de styrande värderingarna utöver sin organiseringsfunktion även hade en kulturskapande funktion i bemärkelsen att skänka mening åt de aktiviteter som skedde. Detta mer renodlade social-antropologiska perspektiv var en inriktning som övervägdes starkt i början av projektet. Dock visade det sig att de styrande värderingarna och deras effekter på aktörernas agerande blev så dominerande för utbildningens förlopp och hade ett såpass starkt förklaringsvärde i sig, att det social-antropologiska perspektivet släpptes till förmån för en renodlat kognitiv och emotionell inriktning.

4. Föreliggande väsentliga data är utbildningens uppläggning och genomförande, det lärande utbildningen gav upphov till samt lärandets förhållande till yrkesutövningen, dvs dess relevans. Tolkningen ger en förklaring till det lärande utbildningen gav upphov till samt hur det uppkom genom de iakttagna styrande värderingarna och hur dessa påverkade aktörernas agerande. Tolkningen förklarar även varför detta lärande får en begränsad relevans i förhållande till yrkesutövningen. En möjlig hypotes man kan formulera utifrån tolkningen är att företagsledarutbildningar med en pedagogisk uppläggning som den studerades ger upphov till lärande av den typ som observerats i denna studie.

5. Tolkningen förklarar inte dessa data på ett restlöst sätt, och lämnar dessutom mycket datamaterial i utbildningsbeskrivningen, som jag bedömde som oväsentligt utifrån min tolkningsteori, otolkat. Om tolkningen förklarade föreliggande data (utbildningsbeskrivningen) på ett restlöst sätt skulle det innebära att min tolkning är den "sanna" tolkningen av den studerade företagsledarutbildningen och att alla andra tolkningar är mindre "sanna". Några sådana monistiska anspråk har jag inte.

Det är inte uteslutet att det finns andra, möjliga tolkningar av den studerade företagsledarutbildningen utifrån andra teoretiska perspektiv och tolkningsmodeller än vad jag använt mig av (Ul:s invändningar mot min syn på lärandets relevans är exempel på detta). Bl a för att möjliggöra eventuella alternativa tolkningar och även göra det möjligt för läsaren att bilda sig en självständig uppfattning om den studerade företagsledarutbildningen redovisade jag utbildningsbeskrivningen separat från min tolkning av utbildningen och försökte även begränsa teoripåverkan av utbildningsbeskrivningen.

Utifrån detta hävdar jag att tolkningen har en acceptabel trovärdighet då den förklarar föreliggande väsentliga data, samt gör det på ett sätt som de studerade aktörerna fann rimligt, även om de inte kunde ge några mer kvalificerade kommentarer av tolkningen. Likaså har jag i tolkningen hela tiden kunnat påvisa data för de tolkningar jag gjort och många av de teorier jag använt mig av i tolkningsarbetet har varit utsatta för ett mer eller mindre omfattande empiriskt prövningsarbete sedan tidigare.

9.4 Tolkningsmodellens användbarhet

Följande resonemang bygger på Gustavsson & Hellgren (1984).

En modell är allmänt en förenkling av en mer komplex verklighet som i modellens termer blir lättare att förstå och hantera. En risk med modeller blir då att relevanta delar av den undersökta verkligheten inte belyses av modellen, då denna förmedlar en mer eller mindre ofullständig bild av den studerade verkligheten.

För att minska denna risk i min studie utgick jag från de tema som återkom i de studerade aktörernas utsagor om denna verklighet och byggde upp tolkningsmodellen utifrån dessa tema, som jag antog utgjorde den studerade verklighetens relevanta delar, dvs vad som framkommer i avsnitt 6.2 om de intervjuade deltagarnas utbildningserfarenheter samt i avsnitt 4.3 om deras arbetssituation.

I föregående avsnitt påpekade jag att även andra tolkningar än min var möjliga av den studerade verkligheten. Detta innebär att olika tolkningar av samma verklighet är möjliga att göra, beroende av vilka teoretiska utgångspunkter man väljer för sin tolkning av den studerade verkligheten. Som valkriterium mellan olika modeller, vilka olika tolkningar baserar sig på, kan man då använda sig av användbarhet. En acceptabel modell blir då en modell som kan visa att man bättre kan förstå den studerade sociala verkligheten via den, dvs i detta fall att modellen genom tolkningen förklarar föreliggande väsentliga data.

Eftersom tolkningsmodellen framtagits i ett växelspel med denna studies empiri är det dock inte förvånansvärt att modellen genom tolkningen förklarar föreliggande väsentliga data.

Man kan då utgå från av denna studie opåverkade fakta och se om modellen kan förklara dessa. Utbildningens uppläggning är exempel på sådana fakta. Utbildningsinnehållet och schemaläggningen samt formerna för undervisningen påverkades inte av min studie. Utifrån tolkningsmodellen är det möjligt att förklara utbildningens uppläggning, såsom den beskrivs i avsnitt 2.6.2, 2.6.3, samt 5.1, vilket jag gör i kapitel 7, och då främst i avsnitt 7.1. Vad som ytterligare styrker mig i min uppfattning att tolkningsmodellen är användbar för att beskriva och förstå den studerade typen av utbildningsprocesser, är att det finns indikationer på att den kan förklara empiriska studier gjorda oberoende av mig.

Så motsvaras förbättringsförslaget i stora drag av den utbildning Bakke (1959) studerade. Denna utbildning åstadkommer den typ av lärande förbättringsförslaget i tolkningsmodellens termer säger. Likaså motsvaras aktörernas agerande och inlärningsklimatet i Bakkes studie i grova drag av det inlärningsklimat och agerande förbättringsförslaget i tolkningsmodellens termer skisserar. Likaså tycks den av Bakke studerade företagsledarutbildningen omfatta de styrande värderingar som jag rekommenderar och antar ger upphov till det följande utbildningsförloppet, med reservationen att i Bakkes studie har man en mycket stark tonvikt på social kunskapsförmedling.

Det är därför med visst fog jag hävdar att tolkningsmodellen är lämplig för att beskriva och förstå den i denna studie studerade typen av utbildningsprocesser, samt att tolkningsmodellen kan ligga till grund för förslag till åtgärder vad avser förbättringar av dylika utbildningar i bemärkelsen mer relevant lärande för yrkesutövningen.

9.5 Vetenskapligt bidrag

Denna studies vetenskapliga bidrag består främst i en mer sammanhållen teoribildning inom området företagsledarutbildning, i form av kapitel 3:s tolkningsmodell, som kan användas vid utvärdering av dylika utbildningar samt ligga till grund för förbättringsförslag i bemärkelsen åtgärder som ger upphov till ett mer relevant lärande för yrkesutövningen. Kapitel 7 och 8 visade hur teoribildningen kunde användas på dessa sätt. Vad gäller tolkningsmodellens originalitet så är den i och för sig uppbyggd av redan existerande teorier, men dessa teorier har situationsanpassats och sammankopplats på ett nytt sätt, vilket tolkningsmodellens originalitet består i.

Så har tidigare någon explicit koppling mellan emotionellt och kognitivt inlärningsklimat och hur detta sammantaget påverkar lärandet inte gjorts. Bion (1959) och hans efterföljare har främst ägnat sin uppmärksamhet åt grundantagandetillstånden utifrån psykoanalytisk teoribildning, och inte ägnat så mycket uppmärksamhet åt arbetsgruppens funktionssätt, vilket kan sägas utgöra det kognitiva inslaget i Bions teori.

Argyris & Schön (1974, 1978) har främst ägnat sig åt arbetsgruppers funktionssätt och inte så mycket berört emotionella processer och hur dessa påverkar de kognitiva processerna, även om Argyris (1982) berör denna problematik i form av hindrande försvarsmekanismer på individnivå.

9.6 Metoderfarenheter

Mina metoderfarenheter kan sägas bestå i erfarenheter av hur man uppnår tillförlitliga resultat samt hur man visar de uppnådda resultatens tillförlitlighet i den typ av undersökning som gjorts i denna studie.

Kapitel 2:s urvals- och metodredogörelse beskriver mina erfarenheter av hur man uppnår tillförlitliga resultat.

Vad kapitel 2 inte behandlar i någon större utsträckning är hur man visar de uppnådda resultatens tillförlitlighet.

I detta kapitel har jag försökt visa de uppnådda resultatens tillförlitlighet genom en bedömning av utbildningsbeskrivningens korrekthet, tolkningens trovärdighet och tolkningsmodellens användbarhet.

Denna kontroll av uppnådda resultatets tillförlitlighet baserar sig på en omfattande dataredovisning med minimal teoripåverkan, i form av utbildningsbeskrivningen. Så består kapitel 4 och 6, där intervjuaterialet presenteras, till större delen av sorterade men i övrigt obearbetade rådata i form av intervjuextrakt.

Denna omfattande dataredovisning har varit förutsättningen för att i tolkningen löpande kunna påvisa data som tolkningsunderlag och samtidigt göra det möjligt för läsaren att bilda sig en självständig uppfattning om undersökningsobjektet, och därmed lämna möjligheter till alternativa tolkningar samt rimlighetsbedömningar av min tolkning och därmed tolkningsmodellens användbarhet.

Att löpande påvisa data som tolkningsunderlag i gjord tolkning är kutym inom denna typ av studier, och framkommer t ex i Bion (1959), Argyris & Schön (1974, 1978) samt Berg (1979).

Vad som inte är kutym är denna studies omfattande dataredovisning med låg teoripåverkan.

Vanligtvis brukar man nöja sig med en beskrivning av undersökningsobjektets allmänna utseende samt använd undersökningsmetodik för att därefter gå direkt in i tolkningsarbetet och i det redovisa utdrag av insamlad empiri som tolkningsunderlag. Så förekommer inga sammanhängande fallbeskrivningar i Bion och Argyris & Schön utan dessa använder sin empiri på ovan angivet sätt.

Berg redovisar i och för sig en sammanhängande fallbeskrivning, men en starkt teoripåverkad sådan, vilket gör den mer till en sammanhängande berättelse av deskriptiv karaktär snarare än en sorterad rådataredovisning.

Fördelen med detta förfaringssätt är att sidomfånget blir mindre och dataredovisningen mer läsvänlig då den är insatt i ett teoretiskt sammanhang, vilket innebär att insamlade data presenteras som meningsfylld information i stället för tämligen obearbetade (sorterade och redigerade i detta fall) rådata.

Nackdelen är att det blir svårt eller omöjligt för läsaren att bilda sig en självständig uppfattning om undersökningsobjektet, oberoende av den gjorda tolkningen. Därmed begränsar man läsarens möjligheter till alternativa tolkningar, rimlighetsbedömningar av gjord tolkning samt tolkningsmodellens användbarhet. Ett omvänt förhållande gäller för denna studie.

Det val jag stod inför i frågan om hur jag skulle visa de uppnådda resultatens tillförlitlighet var att endera lämna en omfattande dataredogörelse med låg teoripåverkan och därmed minska läsvänligheten eller att lämna en kortare och mer teoripåverkad dataredovisning och därmed minska kontrollerbarheten av uppnådda resultats tillförlitlighet. Jag valde det förstnämnda förfarandet.

Ett annat utmärkande drag för denna typ av studier är omfattande metodredogörelser kombinerade med vetenskapsteoretiska utläggningar, vilket t ex förekommer i Argyris & Schön (1974), Berg (1979) och Månsson & Sköldberg (1983).

Även denna studie innehåller en omfattande metodredogörelse samt en vetenskapsteoretisk utläggning i metodappendix.

Vad gäller metodredogörelsen i kapitel 2 är en sådan viktig för att kunna bedöma resultatens tillförlitlighet. Metodappendixens vetenskapsteoretiska utläggning är kanske inte lika viktig för detta, men desto viktigare för att kunna bedöma den använda undersökningsmetodikens tillförlitlighet. Av detta skäl bedömde jag det som nödvändigt att ha med en vetenskapsteoretisk utläggning i denna studie.

9.7 Sammanfattning och förslag till fortsatt forskning

Denna studie har haft som syfte att undersöka företagsledarutbildning och dess relevans för yrkesutövningen.

Studiens huvudresultat blev en modell för dylika utbildningars funktions sätt. Dess användning visade jag i en tolkning (utvärdering) av en undersökt företagsledarutbildning samt i ett förslag till förbättring av företagsledarutbildning. I detta kapitel har jag bedömt forskningsresultatens tillförlitlighet och vetenskapliga bidrag utifrån en bedömning av utbildningsbeskrivningens korrekthet, tolkningens trovärdighet och tolkningsmodellens användbarhet.

Jag fann att utbildningsbeskrivningen gav en fakta- och innehållsmässigt rättvisande bild av den studerade företagsledarutbildningen då de studerade utbildningsaktörerna, utifrån sina erfarenheter av utbildningen, tyckte den gav en rättvisande bild av utbildningen.

Jag hävdade också att tolkningen hade en acceptabel trovärdighet, då den förklarade föreliggande väsentliga data, samt gjorde detta på ett sätt som de studerade aktörerna fann rimligt.

Då det fanns indikationer i denna studie på att tolkningsmodellen kunde förklara av denna studie opåverkade fakta samt empiriska studier inom området gjorda oberoende av mig, utöver att modellen gav en ökad förståelse för den studerade sociala verkligheten, hävdade jag att tolkningsmodellen var användbar och lämplig för att beskriva och förstå den i denna studie studerade typen av utbildningsprocesser, samt även kunde ligga till grund för förslag till åtgärder vad avsåg förbättringar av dylika utbildningar i bemärkelsen mer relevant lärande för yrkesutövningen.

Beträffande studiens vetenskapliga bidrag bestod det främst i en modell för dylika utbildningars funktionssätt i form av kapitel 3:s tolkningsmodell.

Vad gäller fortsatt forskning inom området kan det vara av intresse att pröva den i avsnitt 9.3 formulerade hypotesen att en företagsledarutbildning med en pedagogisk uppläggning som den i denna studie undersökta utbildningens ger upphov till lärande av den typ som observerats i denna studie.

Det är också av intresse att studera företagsledarutbildningar med annan pedagogisk design än den studerade utbildningen utifrån tolkningsmodellen (t ex genom ett genomförande av kapitel 8:s förslag till förbättring av företagsledarutbildning i praktiken) för att på så sätt pröva och vidareutveckla modellen samt skapa mer kunskap om företagsledarutbildning.

Likaledes kan det vara intressant att undersöka om modellen kan användas på arbetsplatser för att förklara det eventuella lärande som sker i arbets-situationer, dvs om det är möjligt att bredda modellens tillämpningsområde.

Det torde också vara av intresse att studera företagsinterna ledarutbildningar för att se vilka eventuella skillnader och likheter det finns mellan interna och externa ledarutbildningar.

Avslutningsvis är det av intresse att studera företagsledarutbildning ur ett annat teoretiskt perspektiv än vad som gjorts här, t ex utifrån ett legitimeringsperspektiv för att sätta in dylik utbildning i ett bredare socialt sammanhang än vad jag gjort i denna studie.

English summary: Executive training – a case study

The emphasis in this summary has been placed on the research project's theoretical results in the form of an analysis-model for training processes which can be used in the evaluation of corporative management training and proposals for improvements which may lead to more relevant functions in professional situations.

Introduction and objectives

The importance of industry for Sweden's economic welfare has been increasingly emphasized in public debate in the 1980's and thus the spotlight has been turned on some of industry's principal actors - managers and executives.

Various types of executive training have emerged since the 1940's, aimed at helping emergent or established managers to meet the demands placed on them. From the 1970's and onwards, these training programs have been subjected to increasingly severe criticism in the US. Leavitt (1983), for example, maintains, in a comparison between Japanese and American management, that US schools of higher education are responsible for the alleged deterioration (according to Leavitt) in the quality of corporate leadership.

As a result of this discrepancy between the demands on executives and the increasingly sharp criticism of the training of MBAs and executives, I consider that it was interesting to attempt to study how management training works and the relevance of such training for job performance - and this is the purpose of this study.

Restrictions, sample and method

I have limited the population studied to external, open management training. External, in this context, means training provided by an arranger who is independent of the customer-company, while open management training

involves training programs which are open to participants from all industries and companies.

From this population, I have selected an external, open management training program in Scandinavia which matched the basic characteristics of such training. The study has been executed in the form of a case study.

I collected data about the training program from written documentation (training program brochures and internal documentation of courses within the framework of training), and from interviews with participants who had completed courses, representatives of major customer-companies and course administrators. I asked questions about experience of the training and I observed one training process directly.

My selection of interviewees was based on theoretical foundations established by Glaser & Strauss (1967) and Glaser (1978).

The interviews and the direct observations were based on the clinical interview and direct observation techniques described by Athos & Gabarro (1978) and Roethlisberger (1979).

General characteristics of object of study

The type of training which I studied had been offered on a continuous basis since the 1950's, and, in the form studied, since the early 1970's and was considered to be one of the leading programs offered in Scandinavia. The training consisted of a number of courses offered within the framework of the training program on an annual basis. The course length was six weeks, subdivided into three periods and involving five scheduled days of training per week. The timetable on working days ran from 07.30 - 21.00 hrs, apart from Mondays when sessions started at 10.00 hrs and Fridays when they closed at 15.00 hrs. A normal scheduled day involved, 8.8 hours of teaching - the remaining scheduled time was allocated for meals, social activities and relaxation. There were over 40 participants per course, mostly male. They worked in various industries and companies and their average age was 41. Senior executives were the target group for the program (i.e. function-managers in industry and public administration who had recently transferred, or who were about to be transferred, to "generalist" posts with multi-functional responsibilities or with senior management status). These function-managers normally had a technical education background, but were now about to be promoted, or had already been promoted.

The overriding objective for the training program was the transformation of specialists into generalists and the areas normally covered were:

- Business Policy
- Marketing and Marketing Strategy
- International Business
- Financial Analysis and Strategy
- Organization
- Budgetary Analysis, Planning and Control
- The Corporation and Society
- Information Systems and Data Processing
- Administration of Capital Funds and Materials
- Labor Market Questions
- Information and the Media
- The Manager's Roles and Work and Personnel Development
- Applied Management (Field-work Project)

Fig. 1: Contents of Training Program

The emphasis in the training program was on strategic and applied management and the fundamental pedagogic approach stressed an exchange of experience between participants at an advanced level. The teaching methods employed were a mixture of lectures, group assignments in connection with lectures, computer simulations, a corporative game, case studies and a project assignment. Lectures were the dominant teaching form and occupied 70% of the teaching schedule. The remaining 30% of the time was mainly devoted to project assignments.

Formally, there was no teaching faculty - a program-director was responsible for the basic design for course contents, which covered all courses within the framework of the program. The program-director appointed a course-leader for each course who was operationally responsible for the execution of each course and for the selection of guest speakers and teachers. Normally, the course-leader did some teaching in his own specialist area, introduced and thanked guest speakers and linked and summarized the ground covered as the course progressed.

The teachers employed comprised university academic staff and teachers/researchers/consultants in specialist areas. Broadly speaking, the teachers were the same for each course. Informally, a teaching faculty existed in the sense that the teachers who were employed were usually responsible for the design and contents of their own components in the course and also arranged for guest speakers and other teachers to assist them. These teachers, together with guest speakers from industry and the public sector, performed the actual teaching.

The explicit forms of evaluation utilized were a questionnaire which used a 1-5 scale to measure how the participants viewed the design and execution of the various course components and what they had learnt, the morning meetings in which the course-leader discussed with the participants what

they considered they had learnt the previous day and a concluding evaluation of the whole course on the morning of the final day of the courses.

Analysis model

I analysed the data on the basis of a model for educational processes in management training which I extracted from existing theories in the area in an interaction with the collection of data. In designing the model, I based myself on the learning-process theory of Argyris & Schön (1974, 1978) and Bion's (1959) group theory which I progressively adapted to the data. The analysis model has the following configuration:

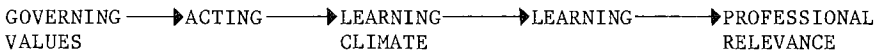


Fig. 2: Analysis Model

The reality studied involves educational processes in management training and the factors studied are governing values, the behavior of the actors, the learning climate which is created, the learning process itself and the relevance of the learning for management job execution.

The correlations in the model indicate that, in a specific situation, in this case management training, the actor's behavior is governed by their evaluation of the situation. This behavior gives rise to a learning climate which influences the learning that occurs in the training period. This learning may be relevant for the manager's work, to a greater or lesser extent, depending on how important the information, skills and techniques which have been transmitted are in the specific job situation.

Governing values mean fundamental assumptions shared by a majority of the participants in a specific situation as regards what reality looks like and how things function in the real world - this is the basis for the actor's behavior

I regard the actors' behavior (actions) as dependent on the governing values. The actors' behavior in the training situation creates a learning climate - a general situation or environment for learning. I then subdivide this learning climate into an emotional and a cognitive climate which influence each other and, combined, comprise the total learning climate. The emotional learning climate expresses the actors' emotions, while the cognitive climate describes the actor's thoughts.

The emotional learning climate theory is based on Bion's group-theory which describes how groups fluctuate between what Bion calls "basic assumption groups" and "working groups". The basic assumption group avoids the concrete assignment and contact with reality, feelings predominate and mental activities are at a low level - which influences any possible learning process in a negative manner.

Bion distinguishes three basic assumption states in groups:

1. Dependency: The group leaves its fate to the leader, abandoning its responsibility for the task in hand (abbreviated as BaD).
2. Fight/flight: The group unites against a common enemy or deserts the task (BaF).
3. Pairing: The group expects that some of the group members, irrespective of sex, will join up to give birth to the Messiah who will save the group (BaP).

The group climate and the defence mechanisms in the group assumption state are (according to Kets de Vries/Miller (1984)):

1. BaD: The climate is characterized by exhilaration and trust in the leader, combined with feelings of guilt about the group's own inactivity. The defence mechanisms are idealization and downgrading of the leader.
2. BaF: The climate is characterized by a lack of critical self-reflection and a tendency to place all blame for the anger, hate, fear and suspicion that the group feels on the environment. The defence mechanisms are "splitting" (that the world can only be experienced as evil or good and not both) and projections (the projection of non-desirable characteristics onto the environment by the group).
3. BaP: The climate is characterized by optimism and enthusiasm, with open discussions without any direct leader. The defence mechanisms are fantasies and day dreaming.

Characteristically, a working group is interested in development, operates realistically and employs scientific methods - all factors which may influence the learning process in a positive manner.

According to Bion, the working group wins out in the end - the fluctuations swing in favor of the working group and, thus, in favor of reality and development. In an educational context, the emotional processes may support (the emergence of the work group) or disturb (the emergence of the basic assumption group) the thought processes - that is to say a emotional

learning climate is created by the actors in a training situation which either supports or interferes with the cognitive learning climate, thus influencing learning in a positive or in a negative direction.

The cognitive learning climate theory is based on the Argyris & Schön (1974, 1978) theory of learning. Argyris & Schön distinguish between two learning and action models in social interaction: Model I, which is the normal case, characterized by a one-sided questioning of a situation with one-way control and an attempt to "win" the interaction and Model II, characterized by joint investigation of a situation, with mutual control and an attempt to obtain correct information.

On the basis of this theory, it is to be anticipated in an educational context that the actors create a Model I learning climate, characterized by investigation of the applicable situation (in this case management) which is one-sidedly controlled and in which changes in behavior are possible. Model II constitutes an alternative, ideal learning climate, characterized by investigation of the applicable situation which is jointly controlled and which permits questioning and changes in the actors' governing values - not merely changes in behavior.

The cognitive learning climate is also influenced by how much information is transmitted. Due to man's limited information processing capacity overstimulation (excessive volume of information) results in a very extensive, self-protective filtering of mental impressions by the brain - the information input is reduced until it reaches manageable proportions.

When I speak of learning I mean knowledge or skills acquired as a result of study or education/training. According to Argyris & Schön, there are two types of learning: "single-loop" which involves behavioral changes and "double-loop" which means changes in values. Model II skills involve increased learning ability since the action model makes it possible to question values (e.g. how the problem is defined), while Model I only permits the questioning and changing of behavior (e.g. how a problem which is already given can be solved). Model I skills are sufficient for "single-loop" problems where a change in behavior is sufficient for problem solving. In the case of "double-loop" problems, where solutions require value changes, Model I skills prove inadequate. Model II facilitates the handling of such problems since it permits changes in values. A shift in values can also occur in acute crisis situations.

Relevance means important and significant for the matter in hand. In this case, when I speak of relevant learning, I mean important and significant

knowledge and skills for management, acquired through study and training. I assess the relevance of learning on the basis of a description of the manager's work and the knowledge and skills used in such work. My description, which is mainly based on Kotter (1982), indicates that social and technical (business) competence are required of a manager and that social competence becomes progressively more important the higher the manager advances in the organization. In his job, the manager primarily employs knowledge with a high action value. Two important components in a manager's work are the drawing-up of a plan of action and the execution of the plan by establishing a network of contacts. In strategic terms, this means the drawing-up and the execution of a strategy. Therefore, if learning through management training is to be relevant, it should provide the participants with knowledge and skills in the drawing-up and execution of strategic plans of action which are both technical and social in character and with a special emphasis on social knowledge and skills. As regards the type of knowledge involved, it should be action-oriented in the sense that theories should not contain more concepts than can be applied "on-line" and that the theories permit development so that gaps in knowledge can be filled in later in interaction with concrete situations. Kotter's concept of agendas and networks are examples of this type of knowledge. In the manager's work it can be assumed that a plan of action is required for what is to be achieved and, similarly, a contact network is required for execution of the plan. The exact contents of the plan and the exact configuration of the network are determined in an interaction with the situation which the manager is faced with.

Analysis of data collected

In accordance with the analysis, the values which governed the planning and execution of the training program were analytical, quantitative approaches to knowledge, in which technical knowledge was given priority. An analytical view of knowledge means that management was regarded as instrumental problem solving and that scientific experts supply knowledge which practical managers (practioners) apply. The quantitative view of knowledge involves a value such as "the more the better" in the sense that the more concepts and subject areas treated the better.

If we turn to the origin of the governing values, most of the teacher involved in the training program came from universities where they taught undergraduate academic courses in economics and business administration. In such undergraduate courses, the students normally have very little working experience and therefore the bulk of the time spent in such courses is

devoted to providing the students with basic knowledge about economics and business administration. This usually means that the education/training given is based on an analytical approach to knowledge - teachers in their role as experts in the subject transmit knowledge in their disciplines to the students. The quantitative view of knowledge also probably has its origins in the university world and academic lecturing, with a large volume of concepts transmitted over a limited period of time. In academic undergraduate education, which is often of a general character, the emphasis is on covering as many concepts and subject areas as possible, since it is not clear exactly what assignments will face the students in the future. It is therefore considered desirable to provide as broad a spread of information/knowledge as possible on which a future professional career can be based. The technical view of knowledge also seems to originate in the university world. Technical knowledge is the primary input in undergraduate education in economics and business administration, since the students are likely to have little job experience and they need, primarily, a fundamental economics/business apparatus of concepts to cope with their future professional occupations. The application of these concepts - the psychological and social aspects of economic/business activities - start to become relevant when the students start to translate their knowledge into practice. As regards the management training which I have studied, those responsible for directing the program and the teachers who participated operated in the same manner as they did for academic undergraduate courses in economics and business administration. Thus the point of departure was academic approaches to management, transmitted by experts in the subject. The training program attempted to cover as many subjects and concepts as possible with an overriding emphasis on technical knowledge about the business aspects of management.

Since academic undergraduate education is normally conducted in accordance with the above principles, it seems likely, in terms of the participants' reactions, that this approach to knowledge was reactivated for the participants when they found themselves in the training situation - in other words they expected analytical, quantitative and primarily technical knowledge inputs.

The most obvious expressions of the influence of the analytical approach to knowledge was that 40 guest lecturers participated in the course that was directly observed, that lectures occupied 70% of the scheduled teaching time and that the teachers talked for 70% of the time in the lecture-sessions. This means that the teachers were responsible for the bulk of

activities and that the participants were passive in the training situation. The quantitative approach to knowledge led to very intense scheduling with many informational components, expressed in the course which was directly observed by 8.8 hours of educational activities in a normal scheduled day's training which started at 07.30 hrs and continued until 21.00 hrs. A primarily technical transfer of knowledge led to a clear emphasis on technical knowledge components in the contents of the course, which was expressed in direct observations of the course by the fact that 5% of the scheduled time was allotted to the social and psychological aspects of management while the remaining 95% was devoted to business aspects.

If we now turn to the learning climate, the emotional learning climate was characterized by more or less strong tendencies towards basic assumption group formations (primarily BaD), expressed in excessive demands made by the participants on the teachers. The cognitive learning climate was characterized by cognitive tiring and exhaustion on the part of the participants due to the considerable flow of information and a one-sided control of the teaching situation on the part of the teachers, such control being encouraged by the participants.

The learning that the training course gave the participants was primarily increased general orientation, the learning of specific new concepts, the reinforcement of fundamental competences and a certain amount of training in coping with relationships with equals. Many of the participants considered that this learning increased their self-confidence.

The knowledge transferred was primarily of an academic nature, with low action values and an emphasis on technical knowledge - theories which consisted of many, often precise concepts which presumed control over the situation rather than interaction with it and which therefore made on-line application difficult. Emphasis was on the business aspects of management. Since the participants primarily needed social knowledge with high action value in their jobs, but received technical knowledge with low action value, I assessed the relevance of learning for professional job performance as limited.

The learning in the training program, viewed as a learning system, was of "single-loop" type. The training can be characterized as a "single-loop" learning system which attempted to solve "double-loop" problems with "single-loop" measures - changes in behavior rather than changes in values. As a result of the selective perception the governing values of

the training program created, the only possible changes were the replacement of individual lecturers and knowledge-elements, which hardly solved problems of excessive demands on teachers, the participants' cognitive exhaustion or the low relevance of learning. The analysis can be summarized in the following figure:

GOVERNING VALUES	ACTING	LEARNING CLIMATE	LEARNING	PROFESSIONAL RELEVANCE
An analytical quantitative view of know- ledge in which primarily technical knowledge is transmitted	One-sided transfer of knowledge from teachers	Dysfunctional group- processes	Improved general orient- ation	Limited
	Partici- pants passive	Excessive demands on teachers	Isolated relevant concepts	
	Intensive schedule	Cognitive exhaustion of partici- pants	Reinforcement of basic competen- cies	
	Emphasis on tech- nical knowledge		Some train- ing in handling relations with equals	

Fig. 3: Analysis

Improvement suggestion

I now present an improvement suggestion for management training, based on the analysis model and the analysis of training above.

What managers require in the training context is technical and social knowledge: opportunities for training technical and social skills and the articulation and consciousness of their professional competence to enable them to improve and develop this competence at a conscious level. To achieve these goals, management training might take the participant's job situation as its starting point, thus achieving the transmission of relevant knowledge, the creation of exchanges of experience and hence the refinement of professional skills. In broad terms, this might involve the transmission of social and technical knowledge and the training of skills. Management training should probably emphasize social knowledge. In connect-

ion with the training in technical and social skills, the participants should be encouraged to articulate what they do in order to improve and develop their professional competence at a conscious level. As regards pedagogic methods, Bakke (1959) indicates that case studies and field-work projects are two methods which can realize the improvement suggestion which has been outlined above in practice. In the terms of the analysis model, the improvement suggestion can be presented in the following manner:

Governing values

A clinical, qualitative view of knowledge is applied, in which both social and technical knowledge is transmitted. I define a clinical view of knowledge as starting out from the practitioners' professional skills - the teacher's role is then to help the practitioners to articulate and develop these skills further. When I speak of a qualitative view of knowledge, I mean that a reasonable number of areas and concepts is covered - which does not exceed the participants' information processing capability - with the result that the participants remember the informational components which have been dealt with after completing the training program. A clinical view of knowledge is to be recommended, since it is based on the professional skills of the participants and develops them further, while emphasizing the action value of the knowledge acquired. A qualitative view of knowledge is essential in avoiding cognitive and psychodynamic interference and in raising the quality of the knowledge. Social knowledge should also be included, since managers need to be able to implement knowledge - not merely to solve technical problems.

What I wish to do here, in relation to the training program studied, is to suggest alternative governing values for the design of similar types of courses. This is a "double-loop" (change of values). The program which I studied attempted to increase its effectiveness, in the sense of increasing the relevance of teaching, by replacing teachers (i.e. "single-loop" changes). However, the analysis indicates that the value changes are required to improve the relevance of learning (i.e. double-loop" changes). The fundamental problem in the training program was that management training was placed on a par with academic undergraduate education in economics and business administration - none of the actors saw that two different educational/training situations were involved. Since the training situation is different, the analysis would indicate that it is necessary to change the governing values in order to achieve relevant learning.

Acting

The teacher acts as a discussion leader and summarizer, using such techniques as case studies and project assignments. The participants are responsible for the bulk of the activities. The teacher emphasizes the process rather than the final results and reduces any uncertainty he may have in the teaching situation by activating the participants and learning from their activity what is relevant knowledge for them, rather than reducing his uncertainty by one-sidedly controlling the training situation and being exposed to excessive demands from the participants.

Learning climate

The emotional learning climate can be improved if the participants become more active and are thus forced to deal directly with reality, reducing possible projections and excessive demands on the teacher. The cognitive learning climate is improved by reducing the number of concepts and the participants' activity is increased, thus avoiding cognitive exhaustion.

Learning

The knowledge transmitted will be of higher quality and will also be more relevant since it will be based on the practitioners' professional skills and will emphasize action value.

Professional relevance

The relevance of learning in job situations will probably be high since the participants will receive considerable assistance in developing desirable technical and social competence - in the form of strategic planning and implementation capability. Such competence will, however, be of a "single-loop" and Model I character if the training program is not revised in a "double-loop" direction by means of training in Model II behavior. If this is the case, then the technical and social competence acquired will be of Model II type, with capacity for "double-loop" learning. This line of argument can be summarized as follows:

GOVERNING VALUES	ACTING	LEARNING CLIMATE	LEARNING	PROFESSIONAL RELEVANCE
A clinical qualitative view of know- ledge in which both techn- ical and social know- ledge are transmitted	Two-way commun- ication	Functional group- processes	Improved general orientation	High
	Both teachers and partic- ants more active	Reasonable demands on teachers	Volume of concepts and their relevance increase	
	Schedule with time for train- ing of app- lications and reflection	No cog- nitive exhaustion of partic- ants	Broadening of basic competence	
	Both techn- ical and social components treated		Training in handling human relation- ships and new imple- mentation skills	

Fig. 4: The Improvement Suggestion in Terms of the Analysis Model

Scientific contribution

The scientific contribution made by this study primarily consists of a more cohesive theoretical approach in the area of management training in the form of an analysis model which can be used in the evaluation of similar training programs and can provide a basis for suggestions for improvements, such as measures designed to lead to learning which is more relevant from the job point of view.

As regards the originality of the model, it is undeniably based on existing theories, but these theories have been adapted and linked in new ways. Thus, there has previously been no explicit link made between emotional and cognitive learning climates and how this affects the learning process as a whole. Bion (1959) and his disciples have primarily devoted their attention to the basic assumption state, making psychoanalytical assumptions, without considering how the working-group functions - which may be said to be the cognitive element in Bion's theory-influence the emotional processes. Argyris & Schön (1974, 1978) have primarily concentrated on the functioning of working-groups without considering the emotional process and how these influence cognitive processes.

As regards the reliability and usefulness of the analysis model, a model is generally a simplification of a more complex reality which, in the terms of the model, becomes easier to understand and deal with. Thus, models present a more or less incomplete picture of the reality studied. This means that various analyses of the same reality are possible depending on which model has been selected for an analysis of the reality which is studied. One selection criterion between various models is "usefulness". An acceptable model becomes a model which can show that it is possible to understand the social reality studied by using it. Since my model has been developed in an interaction with the empirical elements of this study, it is not surprising that the model, after analysis, improves our understanding of the object of investigation. One may then proceed to work with facts which have not been influenced by this study and see if the theory can explain these facts. The contents of the training, the scheduling and the forms for teaching were not influenced by my study. It is possible to explain the design of the training program on the basis of the analysis model - which is something I do in my analysis of the training program. There are indications that the model can explain empirical studies which have been conducted quite independently of my work and this further reinforces my conviction that the model is useful in describing and understanding the type of training processes studied. Thus, the improvement suggestion broadly corresponds to a training program Bakke (1959) studied. Bakke's program achieves the type of learning which the improvement suggestion would appear to indicate in terms of the analysis model. Similarly the actors' behavior and the learning climate in Bakke's study approximately correspond to the learning climate and acting described by the improvement suggestion in the terms of the analysis model. Further, the management training studied by Bakke seems to include the governing values which I recommend and gives rise to the subsequent training process, with the reservation that there was a very strong emphasis on the transmission of social knowledge in Bakke's study.

It is therefore with some justification that I consider that the analysis model is appropriate in describing and understanding the types of training processes covered by this study. I also feel that the model may provide a basis for proposals for steps to improve such types of training programs, with particular reference to the professional relevance of the learning which takes place.

Metodappendix

I detta appendix redogör jag närmare för denna studies vetenskapsteoretiska synsätt.

Teorigenerering ur ett vetenskapsteoretiskt perspektiv

I det följande sätter jag in teorigenerering i ett vetenskapsteoretiskt perspektiv genom att jämföra teorigenerering med teoriverifiering, som enligt Lindholm (1979) är uttryck för två olika forskningstraditioner, en humanvetenskaplig med tonvikten på teorigenerering och kunskapsproduktion samt en naturvetenskaplig med tonvikten på teoriverifiering och kunskap som färdig produkt.

I det följande behandlar jag först den teoriverifierande och därefter den teorigenererande inriktningen.

Teoriverifiering

Denna inriktning, som lägger sin tonvikt på verifiering av teorier, brukar kallas positivism, logisk-empirism och analytiskt synsätt.

Synsättet härstammar enligt Lindholm från 1800-talets positivism. Den utmärktes av metodologisk monism (krav på en vetenskaplig metod som är enhetlig och oberoende av vilka områden man undersöker), hade de exakta naturvetenskaperna som forskningsideal, samt gav vetenskapliga förklaringar i form av kausalsamband. Kring sekelskiftet utsattes positivismen för en reaktion. Under mellankrigstiden kom inriktningen igen och kallades då neo-positivism eller logisk empirism. Med logisk empirism avses, enligt Udéhn (1984), en logisk analys av erfarenhetsmässiga upplevelser. Enligt Lindholm ville den logiska empirismen bana väg för ett "förnuftiserande" av samhälls- och politisk praktik, vilket ansågs vara speciellt viktigt under 1930-talets mer totalitära politiska klimat i Europa. Verifierbarhetsprincipen blev viktig i detta sammanhang för att kunna avgöra om påståenden var meningsfyllda eller ej. En utveckling av denna princip, enligt Udéhn, utgör Poppers falsifierbarhetsprincip, som innebär en kalkyl

för val mellan konkurrerande teorier där bästa teori väljs i konkurrens mellan olika teorier.

Vad gäller teoribyggande har inriktningen formella metodregler i form av axiom, termer, lagar och empiriska operationaliseringar av teoretiska begrepp för att göra dem testbara. Man skiljer på "context of discovery" (kunskapens tillblivelse) och "context of justification" (kunskapen som färdig produkt). Den ortodoxa logiskt-analytiska vetenskapsteorin och den popperianska hävdar att metodologins roll är begränsad till "context of justification".

Det analytiska synsättet utmärks sammanfattningsvis enligt Arbnor & Bjerke (1978) av följande:

- Verkligheten anses vara objektiv och kan beskrivas som bestående av summativa komponenter.
- Beskrivningar och förklaringar av verkligheten är allmängiltiga, absoluta och individoberoende.
- Förklaringar söks i form av kausalsamband som kan vara av både deterministiskt och stokastiskt slag.
- Analytisk forskning syftar till att göra teorin om verkligheten allt bättre genom att allt fler hypoteser om verkligheten verifieras.
- Vid fortsatt forskning inom olika forskningsområden kan man bygga på de teorier som redan finns inom området. Nya resultat kan dock falsifiera tidigare resultat.

Synsättet har utsatts för en omfattande kritik. Månsson & Sköldberg (1983), som gör en kritisk granskning av den positivistiska forsknings-traditionen, urskiljer olika vågor i kritiken. Under 1930-talet tryckte Carnap på att det gällde att verifiera teorier och hypoteser med positiva exempel. Popper ställde detta resonemang på huvudet genom att hävda att teorier tvärtom bara kunde styrkas genom upprepade vederläggningsförsök.

Poppers falsifierbarhetsprincip blev under 1960- och 70-talen i sin tur utsatt för en omfattande kritik från vetenskapshistorikerna och -teoretikerna Kuhn och Feyerabend. Kuhn hävdade att Poppers föreslagna falsifieringsprocess inte förekom i verkliga forskningsprocesser. Kuhn skiljer mellan normalvetenskaplig forskning, där forskningsarbetet är inställt på att lösa problem inom ramen för en teoretisk struktur som betraktas som given samt revolutionär forskning i form av paradigmskiften då en teorbildning ersätts av en annan, men på grundval av andra kriterier än falsifiering. Ett annat skäl till varför falsifiering inte tycks förekomma i praktiken, enligt Månsson & Sköldberg, är att det bygger på ett för enkelt sanningsbegrepp (ett binärt sådant) för den forskning som faktiskt bedrivs.

Vad gäller hur forskning går till i praktiken har synsättet utsatts för kritik även från socialpsykologiskt håll, bl a av Mitroff (1974) och Mitroff & Kilmann (1978). Mitroff studerade 42 av de mest framstående vetenskapsmännen som undersökte månstenar i samband med Apollo-projektet och landstigningen på månen. Mitroff fann i sin undersökning tre olika typer av forskare. En Typ I som gärna spekulerade, med eller utan data, i modellbyggande syfte, en Typ III som undvek spekulation och föredrog att hålla sig till befintliga data och analysera dessa noggrant ("Theories may come and go but good scientific data will last forever", Mitroff & Kilmann, sid 21) samt en Typ II som både ägnade sig åt att analysera data samt göra mindre spekulationer kring data. Det intressanta är hur forskarna själva såg på dessa tre olika forskartyper:

"Only three scientists were consistently designated Type I, and these same three scientists were the most prestigious in terms of recognition, awards, and position. --- The Type III scientists in the sample were viewed as 'number crunchers', 'unimaginative clods', 'the average scientist', and worse. The point is that the most outstanding scientists - those who best typify Kuhn's revolutionary scientist --- are not unbiased, objective, neutral observers of nature; rather, they are highly partisan advocates of the theories they are developing. Indeed, the Type III scientist - who is viewed as uncreative, unimaginative, dull - is for this very reason judged unbiased. He is a narrow specialist who comes closest to the stereotypical portrait of the scientist. In fact, it was the consensus of the sample that in order to be a good scientist one had to be committed to one's theories. Nearly the entire sample scoffed at the notion of the unbiased, objective scientist."

Mitroff & Kilmann, sid 22

Att döma av Mitroff & Kilmann var de mest framgångsrika och respekterade forskarna inte inriktade på falsifiering av sina framväxande teorier utan i stället på försvar av teorierna. De forskare som däremot betedde sig objektivt och neutralt i sitt forskningsarbete i enlighet med idealbilden av den positivistiske forskaren, hade minst framgång och lägst status som forskare. Att så blir fallet kan bero på att inriktningen knappt ägnar någon uppmärksamhet alls åt teorigenereringsprocessen, vilket är vad de framgångsrika Typ I-forskarna ägnar sig åt.

Mitroff menar att

"Whereas the context of justification, or that phase of scientific ideas, is supposed to be susceptible to logical explication, the context or process of discovery is supposed not to be. Accordingly, the concern of the logician is to be focused almost exclusively on the justification or testing of ideas; discovery is relegated to second place and shunted off for the psychologists to study. Even more distressing, it has been asserted that the logician need not concern

himself at all with the aspects of discovery. How a scientist has actually discovered his ideas is supposedly irrelevant. All that counts is how those ideas are tested."

Mitroff (1974) sid 20

Månsson & Sköldberg driver tesen att det finns reella samband mellan eler bakom undersökningsfenomenen i form av djupstrukturer och menar att

"Om det är så att verkligheten innehåller vissa dolda mönster, eller strukturer, som överförs mellan olika media, och som det gäller att kartlägga, så kräver detta ett helt annat tillvägagångssätt. Icke-observabla, eller dolda, mönster kan man nämligen aldrig få fram med en induktiv metod, som ju innebär en hopsummering av observerbara data. --- Inte heller kan man få fram mönster som, ehuru dolda, finns i verkligheten, med en metod vilken inte tar sin utgångspunkt i verkligheten som den deduktivistiska (popperianska). Mönster är dessutom komplexa, sammanflätade helheter, som därför inte kan uppnås genom datasummeringar; genom sin komplexitet är de inte heller tillgängliga genom enkla gissningar."

Månsson & Sköldberg, sid 457-458

Månsson & Sköldberg menar att ett sådant förhållande pekar i riktningen att

"Snarare än att börja med survey-mätningar av stora mängder empiriska data, eller med gissningar om samband mellan sådana data - bådadera positivistiska framkomstsätt - blir därför en annan väg rimligare: att genomföra intensivstudier av ett mindre antal fall för att analysera fram de bakomliggande mönster, som kan tänkas avspegla sig i ytstrukturerna."

Månsson & Sköldberg, sid 9-10

Lindholm (1979) är kritisk mot den metodologiska monismen inom det analytiska synsättet och anser att kunskapsbildning består av såväl teorigenerering som teoriverifiering, och att man inte kan negligera någondera.

Lindholm (1985) härleder det analytiska synsättets genombrott tillbaka till 1500-talet och renässansen, då Lindholm menar att det fanns tre sätt att vinna kunskap: En organisk tradition som förklarade naturen med analogier från biologi och betonade att utvecklingen hade ett syfte, en magisk tradition som såg naturen som ett konstverk och där det gällde för vetenskapsmannen att vara lyhörd för och anpassa sig till universums budskap, samt en framväxande mekanistisk tradition där maskinen spelade rollen som främsta analogi i synen på naturen.

Den mekanistiska kunskapstraditionen segrade över de båda andra traditionerna under 1500-talet enligt Lindholm och blev det förhärskande sättet att vinna kunskap. Denna kunskapstradition var en föregångare till positivismen att döma av Gustafssons (1985) genomgång av vetenskapsteoretiskt utopiskt tänkande.

Gustafsson menar att

"Det är mycket typiskt att filosofiska problem uppstår ur det förhållandet att våra vardagliga erfarenheter - åtminstone skenbart - inte är förenliga med varandra. Det leder till en osäkerhet, som endast tycks gå att upplösa genom rekonstruktion. Behovet av säkerhet leder alltså inom filosofin till en rekonstruktion med totala anspråk, som kan påminna om behovet av rekonstruktion med totala anspråk i de stora statsutopierna."

Gustafsson, sid 54

Uppbyggande av filosofiska system, i detta fall kunskapsfilosofi, kan enligt Gustafsson betraktas som en form av osäkerhetsreduktion med utopiska, totalitära inslag.

Ett exempel på en vetenskapsteoretisk utopi är Leibniz projekt att skapa ett vetenskapligt universalspråk:

"Kärnan i Leibniz idé om ett universalspråk ... är, skulle man kunna säga, drömmen om ett totalt formaliserat språk; dvs drömmen att alla normala tankeoperationer skulle kunna ersättas genom manipulation av symboler ... Hans bidrag är naturligtvis inte bara en utopisk idealisering av vetenskapen. Det är den omhuldade utopiska drömmen om den formala operationen med en symbol i stället för de otillförlitliga, ändlösa, dunkla, outgrundliga överraskningar som ingår i människornas vanliga samliv och i människoandens operationer."

Gustafsson, sid 40-41

Gustafsson menar att dessa utopiska och totalitära tendenser inte var begränsade till Leibniz utan fortsatte inom vetenskapsfilosofin:

"Vid sekelskiftet mellan sjutton- och adertonhundratall uttrycker Fichte, Schelling och Hegel i brev och uttalanden alla samma övertygelse: efter en något osäker och äventyrlig början, som tog ett par tusen år i anspråk, har filosofin nu äntligen slagit in på sin bana som systematisk vetenskap. Filosofin har blivit Vetenskapslära, som det heter hos Fichte. Strax efter sekelskiftet mellan aderton- och nittonhundratall visar brevväxlingen mellan positivister i Wien och Warszawa, logiska empirister i Cambridge precis samma övertygelse; filosofin har nu, efter långa och äventyrliga förberedelser, äntligen slagit in på den rätta vägen. Filosofin har blivit exakt vetenskap och begreppsanalys; från och med nu kan ingenting riktigt gå fel längre."

Gustafsson, sid 312

Gustafsson menar att man kan betrakta en sådan utövning av filosofi som en form av patologisk osäkerhetsreduktion.

Lindholm (1985) menar att dessa totaliseringsanspråk i form av metodologisk monism, som ju innebär att bara ett sätt att vinna kunskap blir tillåtet, utesluter andra sätt att vinna kunskap och därmed andra kunskaps-traditioner.

Lindholm pläderar därför för metodologisk pluralism.

Sammanfattningsvis kan man säga att denna forskningsinriktning huvudsakligen ägnar sig åt teoriverifiering med tonvikten på "context of justification." Den kritiserar bl a för att falsifiering av teorier inte förekommer i någon nämnvärd utsträckning i praktiken samt för den ensidiga betoningen på teoriverifiering, vilket gör att inriktningens metoder för teorigenerering blir primitiva (survey-mätningar av stora mängder data eller gissningar om samband mellan sådana data) inom samhällsvetenskap.

Teorigenerering

Denna forskningsinriktning lägger, som tidigare nämnts, tonvikten på teorigenerering i forskningsprocessen. Inriktningen är, enligt Putnam (1985)

"not an unified movement, but rather a convergence of approaches which focus on social action and which align themselves against the mainstream (den teoriverifierande inriktningen, min anmärkning) account of science."

Putnam, sid 33

Utmärkande för inriktningen är

"a traditional counterview arguing that the sciences of social action must take a different form than the natural sciences. Social phenomena are meaningful to the human beings who enact them, whereas the events of the natural world proceed quite independently of subjective meanings. On the mainstream account, this difference does not make a difference for the logic of scientific inquiry. Proponents of the counterview insist that this difference is crucial."

Putnam, sid 32

Putnam menar att inriktningen är intresserad av handlingens logik i bemärkelsen att sociala fenomen har en mening för aktörerna. För att kunna studera denna mening hos de sociala aktörerna krävs en annan forskningsmetodik än den naturvetenskapliga enligt inriktningens synsätt.

Månsson & Sköldberg anser att ett gemensamt drag i den teorigenererande inriktningen är sökande efter djupstrukturer:

"Om man kan finna något gemensamt drag för de olika alternativen till positivismen så är det följande. Syftet med vetenskaplig verksamhet framstår inte längre som statistiskt sammanställande av ytfenomen i en observerad verklighet. Det väsentliga blir i stället att uppfatta denna verklighet som uttryck för eller tecken på djupare liggande företeelser --- den iakttagna verkligheten är inte allt vad som finns, utan det går att tränga bakom den och avslöja mer fundamentala skikt, av vilka det vi 'ser' är ett slags projektioner eller avspieglingar."

Månsson & Sköldberg, sid 8-9

Inriktningen har enligt bl a Lindholm (1979) sin grund i den humanvetenskapliga forskningstraditionen i form av hermeneutik.

Enligt Ödman (1979), som gör en översikt av hermeneutikens historia, började hermeneutiken som bibeltolkning under 1600-talet, då man försökte analysera bibelns moraliska innebörd, initialt från en gudomlig moral och successivt alltmer utifrån den historiska och sociala kontext som testamenten utspelade sig i.

I början av 1800-talet övergick hermeneutiken till att bli den språkliga förståelsens vetenskap med Schleiermacher som främsta namn. Hermeneutik blev en övergripande metodik som dels syftade till språklig förståelse, dels psykologisk förståelse där skriftställarens intentioner med texten blev viktiga, och ansågs kunna förstås via inlevelse. Detta visade sig bli en återvändsgränd då detta tolkningsförfarande inte tillät att texten överskred sin upphovsmans intentioner.

Under slutet av 1800-talet antog hermeneutiken via Diltheys insatser karaktären av humanvetenskapernas undersökningsmetodologi.

Dilthey, som var historiker, gjorde en åtskillnad mellan humaniora och naturvetenskap på så sätt att själslivet förstår man, naturen förklarar man. Dilthey pläderade för inlevelse även i sociala och historiska sammanhang och vidgade därmed hermeneutikens tolkningsfält.

Tolkningsproceduren går enligt Dilthey till på följande sätt: Utgångspunkten är ett givet tolkningsobjekt. Först uppstår en upplevelse av tolkningsobjektet i form av en känsla. Därefter börjar man studera objektet intellektuellt, med utgångspunkt från historien och människan betraktad som ett historiskt väsen som lämnar spår efter sig i historien.

Utifrån upplevelsen samt den därpå följande intellektuella analysen uppstår förståelse, som enligt Dilthey kombinerar känsla och intellekt till en form av djupare insikt.

Under 1920-talet och framåt tillkom teorier om existensen och den existentiella förståelsen med Heidegger, Sartre och Gadamer som främsta namn.

Ett exempel på senare tids utveckling av hermeneutiken enligt Ödman, är Ricoeur som ser den som ett tolkningssystem för att finna den dolda meningen bakom exempelvis myter och symboler, vilket återanknyter till Schleiermacher samt vidareutvecklar dennes tänkande. Som exempel använder Ricoeur den psykoanalytiska drömtydningen, där texten utgörs av drömmen och den psykoanalytiska drömteorin är tolkningssystemet.

Till skillnad från Schleiermacher anser Ricoeur att en text kan överskrida upphovsmannens intentioner, samt att mänskliga handlingar kan betraktas som analoga med texter, dvs man kan se handlingar som autonoma storheter där historien själv är registret över mänskligt handlande.

En vedertagen översättning av hermeneutik är tolkningslära, som går tillbaka till den grekiska mytologin och guden Hermes, vars funktion var att bära samt tolka budskap åt gudarna. Tolka kan i sin tur översättas med översätta, dels i bokstavlig mening, dels i mer bildlig mening.

Furberg (1981) väljer att definiera hermeneutik som läran om tolkning av det i en diskurs (framställning av idéer) sagda och uttryckta.

Enligt Ödman syftar hermeneutik till att studera det mänskliga medvetandet som det yttrar sig i samtal, texter, kulturprodukter och samhällsliv. Ett centralt begrepp inom området är förståelse. Enligt Ödman och Lindholm (1979) syftar begreppet på en förståelse av den mänskliga existensen, dess villkor, möjligheter, mål samt de ställningstaganden som är ansvariga för hur målen ser ut.

Begreppet är omstritt, speciellt i Diltheys tappning, som dels talar om empatisk förståelse och dessutom går i polemik mot naturvetenskaperna genom att hävda att man förstår enbart i humanvetenskaperna medan man i naturvetenskaperna bara förklarar.

Geertz (1973) trycker på att förståelse snarare är en kognitiv än en emotionell process och säger:

"The trick is not to get yourself into some inner correspondence of the spirit with your informants ... The trick is to figure out what the devil they think they are up to."

Geertz, sid 58

Putnam understryker detta och liknar en förståelse av handlingars innebörd vid att förstå ett språk:

"The contemporary view is that understanding action is like understanding a language. It depends on intersubjective meanings and shared practices, and is a matter of knowing rather than feelings."

Putnam, sid 37

Furberg (1981), som försöker reda ut begreppet med hjälp av analytisk språkfilosofi, polemiserar mot att förståelse ställs i motsatsställning mot förklaring och menar att det inte går att definiera begreppet genom att ställa det i motsatsställning till förklaring som avser kausalsamband. Att i stället försöka definiera förståelse och hermeneutik på dess egna villkor anser Furberg pekar i en riktning mot

"ett intresse för människan som den varelse som kan tala, skriva och uttrycka sig; ett intresse för produkterna av dessa hennes färdigheter; ett intresse för produkternas förståelsebetingelser och för deras

tolkning; samt slutligen ett intresse för hur denna förståelse och denna tolkning påverkar senare tidens människor och deras självförståelse och karakteriserar dem som varelser i historien."

Furberg, sid 13

Furberg menar att det är lika fel att tro att samhällsvetenskaperna bör syssla enbart med förståelse som att de kan klara sig utan det. Lindholm (1979) menar att förståelse medierar förklaring men att förklaring också kan mediera förståelse. För att kunna förklara ett fenomen måste vi först ha en förhandsuppfattning om vad slags fenomen det rör sig om, samtidigt som en förklaring kan få oss att se annorlunda på fenomenet och förstå det på ett annat sätt.

Vad gäller tolkning, som är inriktningens forskningsmetod, uppstår behov av en sådan när tecken är svårtydbara och man inte förstår dem men vill förstå dem.

Putnam (1985) för ett intressant resonemang kring detta, utifrån ett handlingsperspektiv. Putnam menar att tolkningar av handlingars innebörd är andrahandstolkningar då Putnam anser att de sociala aktörerna även själva tolkar verkligheten och handlar utifrån sina tolkningar av verkligheten:

Det allvarligaste problemet med inriktningen är enligt Putnam svårigheten att välja mellan olika tolkningar:

"Even those familiar with and seemingly sympathetic with the counter-view criticize its foremost theorists for not coming to grips with the problem of choosing among competing interpretations."

Putnam, sid 40

Putnam menar att

1. Det tycks alltid vara möjligt att kunna erbjuda ytterligare tolkningar genom att utvidga handlingskontexten och behandla ytterligare aspekter av det studerade fenomenet.
2. Aktörer kan dölja sina handlingsintentioner och bakomliggande värderingar som påverkar deras handlingar.
3. Aktörer kan vara omedvetna om varför de gör som de gör.
4. Olika aktörer involverade i samma handling kan tolka handlingsförloppet ganska olika.
5. Människor såsom meningsskapande varelser tolkar själva sina handlingar, och deras tolkningar påverkar deras handlingar. En utomståendes tolkning av ett händelseförlopp kan därför vara giltigt bara om aktören i fråga håller med om den erbjudna tolkningen, såvida inte argument för omedvetna motiv hos aktören kan presteras.

Putnam menar att det traditionella sättet att hantera denna tolkningsproblematik inom inriktningen är att belysa det studerade fenomenet ur flera olika perspektiv:

"Providing multiple perspectives, each of which is a redescription of the action, seems almost a methodological principle of the counter-view. Clifford Geertz, for example, appropriates Ryle's notion of thick description to characterize the ethnographer's task of representing multiple layers of meaning."

Putnam, sid 43

Ett annat viktigt begrepp i samband med tolkningar är den hermeneutiska cirkeln, som har att göra med den nödvändiga förförståelsen för att kunna förstå, dvs man kan inte förstå utan att redan förstå. För att komma in i cirkeln måste man således ha förförståelse för det aktuella fenomenet.

Enligt Ödman leder förförståelse till förståelse som i sin tur påverkar intentionalitet som leder till ny förförståelse, osv. Ibland framställs den hermeneutiska cirkeln som en spiral, dvs förförståelsen blir allt större, vilket utgör exempel på *circulus fructuosus*. Motsatsen är *circulus vitiosus*, där cirkeln aldrig växer utan den uppnådda förförståelsen tillåter utsagor som bekräftar den uppnådda förståelsen i cirkeln.

Lindholm (1979) är kritisk till begreppet den hermeneutiska cirkeln och menar att det leder till att man aldrig kan bryta cirkeln på följande sätt:

"En vetenskap som inte har några rådata utan förlitar sig på avläsningar kan inte annat än röra sig i en hermeneutisk cirkel ... Om den vi talar med inte delar våra tolkningar eller, ännu värre, inte förstår dem, finns ingen verifikationsprocess att falla tillbaka på. Vi kan bara fortsätta att erbjuda tolkningar, att vara kvar i cirkeln. Ett visst mått av insikt är oundgängligt och denna är inte möjlig att formalisera."

Lindholm, sid 141

Lindholm tycks således mena att behovet av förförståelse för att kunna förstå gör det svårt eller omöjligt att bryta den hermeneutiska cirkeln. Själv bryter Lindholm cirkeln genom att hävda att den inte finns, och att uppkomsten av begreppet beror på att den hermeneutiska forskningstraditionen bedömts utifrån den naturvetenskapliga forskningstraditionen med dess termer:

"Vad är det som är cirkellikt i förståelse-förförståelse-resonemanget? För att kunna svara måste vi formulera om frågan ... Vilket perspektiv skall man ha för att se det som en cirkel? Det perspektivet är uppenbart verifikationistens perspektiv; det är perspektivet hos den som kräver tolkningsfria rådata. Ur hans perspektiv är det en cirkel. Men

detta är ett av flera möjliga perspektiv, och det är uppenbart icke hermeneutikens perspektiv. Varför skall då hermeneutikern, när han diskuterar ett nyckeltema i sin vetenskapssyn göra det med termer lånade från ett helt annat perspektiv?"

Lindholm, sid 141-142

men trycker också på att

"det krävs något mera, nämligen att det icke-verifikationsistiska perspektivet accepteras som en legitim utsiktspunkt. Det kräver i sin tur ett annat vetenskapsbegrepp än det som den logiska empirismen implikerar."

Lindholm, sid 142

Lindholm trycker på behovet av att utarbeta ett alternativt vetenskapsbegrepp inom den teorigenererande inriktningen.

Vad gäller det hermeneutiska spiralbegreppet är Lindholm tveksam även till det och menar att forskning består av konstruktiva och kontrollerande faser som korregerar varandra i en ständig dialektik. Att då tala om en hermeneutisk spiral vore att totalisera begreppet för den teorigenererande inriktningen. Lindholm föredrar därför att kalla spiralen en kunskapsspiral bestående av såväl konstruktiva som kontrollerande faser.

Vad gäller min egen syn på denna forskningsinriktning är den, såvitt jag kan bedöma, inte lika klart artikulerad som den teoriverifierande inriktningen, och definierar delvis sig själv i polemik mot den inriktningen. Jag skall inte förneka att jag under mina försök att sätta mig in i den teorigenererande inriktningens tankesätt drabbats av känslor liknande de Furberg (1981) ger uttryck för. Furberg anser att hans studie av begreppet förståelse förde honom ner i mycket dunkla källare och mycket trånga prång där han vacklade omkring sölig, trasig och irriterad och när han åter kom upp i ljuset ställde sig frågan om han egentligen fått ett rimligt utbyte för mödan.

Jag vill inte påstå att jag bringat ordning i källarmörkret men fann inriktningens syn på människan som en tolkande och meningsskapande varelse, tolkningsmetodiken samt forskningsstrategin att belysa ett fenomen ur flera olika aktörsperspektiv intressant och användbart för denna studie. I det följande sätter jag inriktningen i ett organisationsteoretiskt perspektiv genom att gå igenom aktörssynsättet som ett vetenskapssynsätt för inriktningen.

Aktörssynsättet

Detta synsätt härstammar från Silverman (1970), som tog fram det i polemik mot ett systemteoretiskt synsätt på organisationsteoretisk forskning. Ett

aktörssynsätt innebär grovt, enligt Silverman, att tonvikten läggs på att individen skapar organisationen till skillnad från ett systemteoretiskt synsätt som lägger tonvikten på att organisationen skapar individen. Sjöstrand (1978) uttrycker dessa båda perspektiv som att individen formar organisationen respektive formas av organisationen och benämner detta externalisering respektive internalisering.

Nämnas bör att det systemteoretiska synsättet tillkom som en reaktion på det tidigare omnämnda analytiska synsättet, enligt Arbnor & Bjerke (1978), då man ansåg att detta var för atomistiskt och att man i stället måste studera helheter, dvs system.

Ett systemteoretiskt synsätt utmärks enligt Arbnor & Bjerke av följande:

- Verkligheten anses vara objektiv och bestående av helheter vars framträdande egenskaper är synergi.
- Beskrivningen av verkligheten består av generella systembilder som vanligtvis befinner sig på en hög abstraktionsnivå.
- Förklaringar söks i form av finalitetssamband (indikatoreffektsamband) vilket betyder samband mellan för systemen ändamålsenliga drivkrafter och deras effekter.
- Systemteoretisk forskning syftar till att göra teorin om verkligheten bättre genom att förståelsen för beteendet inom olika systemklasser blir bättre.
- Vid studiet av nya problem kan man tämligen fritt dra analogier från tidigare studier, som dock måste anpassas till det konkreta fallet, vilket kan innebära relativt situationsspecifika systembilder.

Inriktningen betraktar således verkligheten som objektiv och studerar helheter i form av beteenden inom olika systemklasser.

Aktörssynsättet, som går i polemik mot detta, karakteriseras enligt Arbnor & Bjerke av följande:

- Verkligheten betraktas som en social konstruktion bestående av olika innebördsstrukturella nivåer. Människan som den producerande aktören och verkligheten som det producerade anses stå i ett dialektiskt förhållande till varandra, där människan skapar verkligheten samtidigt som verkligheten skapar människan.
- Kunskap om verkligheten är individberoende och sker genom betydelseangivningen av olika innebördsnivåer som tar sin utgångspunkt i hur olika aktörer upplever, tolkar och handlar i verkligheten.
- Förklaringar ges genom att man försöker förklara och beskriva flertydiga samband som fortlöpande omtolkas och ges olika innebörder.
- Forskningen syftar till att öka kunskapen om de processer som socialt konstruerar verkligheten och slutresultaten presenteras i form av beskrivnings- och idealtypspråk.

- Vid studiet av nya problem kan tidigare forskningsresultat användas som en förförståelse. Metateorier om det mänskliga medvetandets funktion och den sociala verklighetens konstruktion kan också användas som förförståelse, samt som hjälp för tolkningsförfarandet.

Denna inriktning hävdar således att verkligheten är en social konstruktion av de sociala aktörerna och att ökad kunskap fås genom studier av de mekanismer aktörerna använder sig av för att skapa sin verklighet. Silverman (1970) säger om aktörsperspektivet i jämförelse med det systemteoretiska perspektivet:

"The Systems approach tends to regard behaviour as a reflection of the characteristics of a social system containing a series of impersonal processes which are external to actors and constrain them. In emphasising that action derives from the meanings that men attach to their own and each other's acts, the Action frame of reference argues that man is constrained by the way in which he socially constructs his reality. On the one hand, it seems, Society makes man, on the other, Man makes society."

Silverman, sid 141

Vad gäller debatten om system- och aktörsperspektivet är i konflikt eller komplementära instämmer jag i följande yttrande av Silverman.

"The debate about the complementarity or opposition of the two approaches is, however, marginal to the main purpose of the present work: the illustration that the action frame of reference can be a useful source of propositions in organisational analysis."

Silverman, sid 143

Mer i detalj skildrar Silverman synsättet på följande sätt:

1. Naturvetenskap och socialvetenskap är ej samma sak.

Silverman menar att inom naturvetenskapen finns det i högre grad en objektiv, utforskningsbar värld styrd av naturvetenskapliga lagar men att så inte är fallet inom socialvetenskaperna och att det där inte finns några sociala lagar i naturvetenskaplig bemärkelse som styr de sociala skeenden. Dessa styrs i stället av aktörernas meningsskapande verksamhet, dvs det sätt på vilket de skänker verkligheten en mening och agerar utifrån den mening de tilldelat verkligheten.

2. Det intressanta att studera är aktörers handlingar, som har sin grund i aktörernas inre, meningsskapande aktiviteter.

Se punkt 1.

3. Meningar som sociala fakta.

Silverman menar att de meningar aktörerna tilldelat sin verklighet, blir sociala fakta.

4. Dessa meningar bevaras och underhålls socialt.

Olika sociala underhållsmekanismer, t ex i form av olika ideologier och normsystem, rättfärdigar och bevarar meningarna.

5. Meningarna förändras socialt via interaktionen mellan aktörerna.

Silverman framhåller här:

"The most obvious instance of changed meanings resulting from interaction is when disruptive events occur which bring into question a certain aspect of reality."

Silverman, sid 135

6. Förklaringar i form av meningar.

För att förklara sociala skeenden krävs att man utgår från de meningar aktörerna tilldelat den sociala verkligheten, och från vilka de agerat.

7. Ett förkastande av positivism.

Silverman menar att positivismen försöker förklara sociala skeenden via universella, psykologiska krafter typ aggression, icke-sociala faktorer som klimat och teknologi eller via sociala fakta.

Silverman menar att en positivistisk syn på sociala fakta leder till att samhället betraktas som ett fängelse eller en marionetteater då

"According to the former position society is external to men and constrains them through the operation of impersonal social facts; according to the latter, society enters into the minds of men through the process of socialisation which gives them their social roles and determines how they will in future respond."

Silverman, sid 140

Silverman föreslår en alternativ syn där

"Society may be seen as populated by living actors and its institutions regarded as dramatic conventions depending on the co-operation of the actors in maintaining a definition of the situation".

Silverman, sid 140

Den huvudsakliga kritiken mot synsättet är att dess kunskapsproduktion är individberoende och därmed subjektiv och därför har låg eller obefintlig generaliserbarhet. Polanyi (1958) invänder mot denna kritik och hävdar att all kunskap är personlig i bemärkelsen trosbunden och känslomässig samt att opersonlig kunskap är en utopi. Själv menar jag att i stället för att resonera som att endera är kunskap individberoende eller individberoende kan man tala om olika grader av individberoende, och därmed försöka minska individberoendet.

I denna studie använder jag mig aktörsperspektivet som vetenskapssynsätt.

I det följande ger jag avslutningsvis en beskrivning av fallmetoden, som är denna studies övergripande undersökningsmetod.

Fallmetoden

Fallmetoden utmärks, enligt Valdelin (1974) som gör en översikt av metoden, av att undersökningsobjekten är få, studeras intensivt ur ett flertal aspekter under en lång tidsrymd och att många typer av data insamlas.

Ett fall är en naturlig process, dvs en process som skulle ha kommit till stånd oavsett undersökningen, till skillnad från experimentellt framkallade processer, som betraktas som onaturliga processer av Valdelin.

En annan distinktion som kan göras är mellan registrerande fallstudier som utförs medan fallet utvecklas och rekonstruerande fallstudier som utförs när fallet är över. Valdelin relaterar även metoden till andra metoder i form av den experimentella metoden och surveymetoden. Den experimentella metoden innebär studier av experimentellt framkallade processer, där någon speciell aspekt av undersökningsobjektet studeras. Denna metod kräver, enligt Valdelin, högt utvecklad teoribildning vad avser variabelsamband. Survey-metoden innebär att många objekt studeras ytligt ur en viss aspekt. Viss teoribildning måste här föreligga för att kunna hjälpa undersökaren att i förväg välja vilken aspekt av undersökningsobjekten som intresserar honom.

Om teoribildningen är låg inom undersökningsområdet är fallmetoden en lämplig metod då den studerar undersökningsobjektet ur ett flertal aspekter, och därmed ej kräver hög teoribildning.

En annan differentiering som kan göras är mellan konstruktiva och validerande studier. Enligt Valdelin utmärks konstruktiva studier av hypotesgenerering och validerande studier av hypotesprövning. Fallmetoden hör till den förstnämnda kategorin.

Valdelin menar att konstruktiva studier syftar till att ge undersökaren så stor förståelse för sitt objekt som möjligt medan validerande studier syftar till att ge resultat som övertygar andra forskare att den uppnådda förståelsen i form av hypoteser eller en teori, utgör en bra representation av undersökningsobjekten.

En vanlig kritik av fallmetoden är den låga generaliserbarheten av dylika studiers resultat.

Denna kritik berör enbart validerande studier enligt Valdelin, som menar att hypoteser och teorier om en population kan uppställas utifrån observationer av ett fåtal individer ur undersökningspopulationen, vilket är vad konstruktiva fallstudier syftar till. Däremot återstår att bevisa uppställda hypotesers och teoriers sanningshalt via validerande studier.

Vad gäller datagenererande procedurer anser Valdelin att såväl individberoende som -oberoende sådana kan användas, liksom kvantitativa och kvalitativa, men att pga att fallmetodens undersökningsområden karakteriseras av låg teoribildning är kvalitativa data troligen mest lämpliga då kvantitativa data kräver striktare teoretiska utgångspunkter.

Angående databearbetande procedurer skiljer Valdelin mellan individberoende och individoberoende sådana, där individberoende ger upphov till resonemang där undersökaren försöker utläsa vad data säger om undersökningsobjekt medan de individoberoende till större delen består av metoder för statistisk inferens.

Valdelin menar att inom fallmetodens ram är båda procedurerna möjliga att använda, men att om en kvalitativ datagenererande procedur använts blir möjligheterna att använda statistisk inferens mindre. Detta resonemang sammanfattar Valdelin på följande sätt:

"Sammanfattningsvis kan sägas att fallmetodens allmänna egenskaper ej lägger några hinder i vägen för vilka datagenererande och -bearbetande procedurer som kan användas. Dock ställer fallmetodens specifika funktion i konstruktiva undersökningar krav som endast uppfylls av kvalitativa datagenererande procedurer och individberoende databearbetande procedurer."

Valdelin, sid 56

I denna studie har jag gjort en konstruktiv fallstudie med kvalitativa undersökningsmetoder, utifrån ett aktörssynsätt.

Intervjubilaga

I det följande redovisas en redigerad version av intervjun med D9 som exempel på en hel deltagarintervju.

D9 var biträdande professor men:

"Även om jag hösten 1978 inte kommit till någon 40-årskris så tyckte jag det var kul att se sig om i tillvaron och greps av lite äventyrslystnad. Då fanns det jobb inom dataindustrin som jag tyckte lät intressant."

D9 blev chef för forskningsavdelningen och 1981

"Gick jag till min VD och sa att jag gärna skulle vilja lära mig lite mera, framför allt om företagsekonomi. Jag satt ansvarig för en budget på 40-50 miljoner om året och då kändes det lite oroande att inte ha någon ekonomisk skolning. Han kom då upp med förslaget på den här kursen som var mycket mer än vad jag primärt var ute efter."

Om det dåvarande arbetet som forskningschef samt arbetsbytet hade D9 följande att säga:

"Jag ledde 60 forskare. Det var ett rent linjeledningsjobb. Jag hade ambitionen att inte drunkna i det operativa, vilket är det som så lätt händer i sådana jobb, utan i stället hålla ett strategiskt perspektiv hela tiden. I det jobbet ingick också, som en tung bit, deltagande i företagsledningsgruppen. Den tredje biten, som var anledningen till att jag klev av, var, eftersom vi hade ont om specialister, att jag fick spela en specialistroll. Det betydde att det blev konflikt med linjeledningsjobbet och specialistjobbet och dessutom en orimligt tung arbetsbörda. I valet mellan dessa båda funktioner föredrog jag specialistfunktionen även om jag i den tycker att jag vill jobba i något slags strategiskt perspektiv."

Om sin chefsfilosofi sade D9:

"Det är inte cheferna som skall sköta verksamheten utan de skall ägna sig åt att få andra att sköta saker och ting. Lätt att säga men svårt att göra. Med min personlighet är faran att man skuttar in och tar för mycket själv och då tappar ju folk runtomkring sugen och så blir man själv överbelastad. Jag försökte ägna mycket tid åt mina närmsta medarbetare och välja rätt folk. Mitt en-

da urvalskriterium är personligheten. Resten kan fixas till och utbildning är inte så kinkigt såvida det inte rör sig om utpräglade specialfunktioner. Sedan gäller det att styra, stötta, uppmuntra, kritisera när det behövs och i värsta fall flytta på folk när man har valt fel."

Om sin utbildningserfarenhet hade D9 följande att säga:

"Jag upplevde kursen väldigt positivt. Kunskapsdelen av den var väldigt lite betydelsefull. Det viktiga i kursen var det strategiska perspektiv som låg inbyggt hela tiden med diskussioner av strategier och arbetet med "case" som var strategiskt inriktade. Och sen det här projektarbetet som jag uppfattade som en väldigt meningsfull grej."

Vad gällde utbildningens föreläsningsbetonade inslag hade D9 följande synpunkter:

"På kunskapsmomenten kan lärarkvaliteten ha spelat in. Det var skiftande kvalitet. En del lärare var lite utslitna. Det märktes på en del lärare att de tagit pärmen ur hyllan och åkt. Det är väldigt farligt på en kurs på den här nivån. Eftersom jag tyckte faktadelen var mindre intressant blir ju föreläsarnas sätt att vara väldigt viktigt. Inte bara att de gett samma föreläsning 10 gånger innan utan när det kom frågor märktes det att 'Den här frågan har jag hört tolv gånger innan och jag börjar bli trött på att höra den'. Det syntes lite för tydligt hos en del. Om jag ska vara ärlig så lärde jag mig inte riktigt att förstå hur ett bolags resultat- och balansräkningar fungerar förrän jag påtog mig att sköta bokföringen i det hus vi bor. Först då förstod jag hur det fungerade."

Vad D9 mest talade om i samband med utbildningen var konfliktlösning samt tidshantering. Om konfliktlösning sade han:

"Jag hade en medarbetare som ställde till en massa trubbel. Den personen var i fajt med alla. Samtidigt var det en person som var ganska viktig och jag tyckte det var fan att jag inte skulle kunna komma till rätta med det. I diskussionerna med folk från andra företag kom jag på att den mest vanliga konflikten är revirkonflikt. Då kunde jag se precis vad det handlade om. Den här personen var en specialist som var fruktansvärt rädd om sitt revir. I grunden är ju det här några få och ganska enkla problem som bara förkläs på lite olika sätt beroende på vad man råkar syssla med. Väldigt mycket problem är ju mänskliga sådana, även om det kallas för något annat."

Man fick inte så mycket praktiska tips men insikt om att problem man ser i sin egen verksamhet och som man i utgångsläget tror är sitt speciella problem inte är det utan är ett standardproblem som går igen överallt. Den insikten gör att man kan tackla såna här saker på ett mycket rakare och sakligare sätt typ 'Det här är bara en revirkonflikt' och då är det mycket lättare att angripa det." Just denna del med insikter om problem och konfliktmekanismer tror jag att sådana här kurser skulle kunna jobba mer med i sin undervisning. För det är ju väldigt ofta det som är det tunga i många chefsjobb, att hantera problem och trubbel. Det finns ju ingen som direkt lär en det. Man kan ju göra "case" på sånt också. Sådant

diskuterade vi mycket i den projektgrupp som jag var med i. Vi har hållit ihop sen dess och diskuterat problem regelbundet. Men om psykologi tycker jag inte, om jag ska uttrycka mig rätt. Missförstå mig rätt. Jag har sett alldeles för mycket psykologer som kan väldigt mycket om psykologi men ingenting om livet.

Något som vi heller inte diskuterade var hur man ska ägna sig åt sina medarbetare och såna saker där det som kan ställa till de värsta problemen är när chefer inte ägnar sig åt sina medarbetare. Vill en chef trycka ner en medarbetare i skorna är det hur enkelt som helst. Han ska bara låta bli att prata med honom. Kanske 75 procent av chefsjobben är likadana var man än sitter, enligt mitt intryck. Sen finns det 25 procent som skiljer sig beroende på om det är data eller plåt. Även vad gäller strategifrågor tycks samma mönster gå igen i företagen.

Dom här insikterna man fick. Tittar man på stora forskningsinsatser så är dom väldigt ofta tvärvetenskapliga på ett eller annat sätt. Tar en metodologi från ett område och tillämpar på ett helt annat område och sen smäller det till. Nånting av det här tycker jag är samma sak. Att kommunicera med någonting som på ytan är helt andra saker men i grunden är precis samma sak."

Samt om tidshantering:

"Det är den risk som finns i alla ledningsjobb, att man drunknar i den vardagliga verksamheten. Att man tar den grej som ligger överst i lådan och vad som ligger överst har man själv inte bestämt. Man blir händelsernas fånge. Det är inte längre ledaren som bestämmer vad han skall göra utan det är händelserna och folk omkring honom som bestämmer vad han ska göra. Man upphör att vara ledare i egentlig mening. Det här anknyter väldigt mycket till chefsskapsmomentet i kursen (som var en form av Time-Management). 'Vad är det jag faktiskt gör?' Jag försökte prioritera vad jag skulle syssla med efter kursen och strök bort en massa saker men lyckades ändå inte pga omgivningens tryck. Risken med chefsskapsmomentet är att det blev lite väl tekniskt utan att sättas in i sitt sammanhang. Det gjorde vi aldrig. Man borde våga diskutera vad en ledare är och vad en ledare skall göra. Det är ju egentligen kärnan i alltihop det här ..."

Litteraturförteckning

- Adizes, I. (1979): Ledarskapets fallgropar, Malmö.
- Andersson, L.C. (1982): Konsumentintresset - en språkspelsorienterad studie, Lund.
- Andrews, K. (1966): The Effectiveness of University Management Development Programs, Boston.
- Andrews, K.R. (1980): The Concept of Corporate Strategy", Homewood, Illinois. Revised Edition.
- Arbner I. & Bjerke, B. (1978): Företagsekonomisk metodlära, Lund.
- Argyris, C. (1962): Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness, London.
- Argyris, C.(1974A): Alternative schools: A behavioral Analysis, Teachers College Record, 75(4), pp. 429-452.
- Argyris, C. (1976): Increasing Leadership Effectiveness, New York.
- Argyris, C. (1980): Inner Contradictions of Rigorous Research, New York.
- Argyris, C. (1980A): Some Limitations of the Case Method: Experience in a Management Development Program, The Academy of Management Journal, 5(2), pp. 291-298.
- Argyris, C. (1982A): Productive and Counterproductive Reasoning Processes, Organizational Dynamics, Autumn.
- Argyris, C. (1982): Reasoning, Learning and Action, San Fransisco.
- Argyris, C. (1985): Strategy, Change and Defensive Routines, Boston.
- Argyris, C. & Schön, D. (1974): Theory in Practice, San Fransisco.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978): Organizational Learning, San Fransisco.
- Athos, A. & Gabarro, J. (1978): Interpersonal Behavior, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Bakke, E.W. (1959): A Norwegian Contribution to Executive Development, Bergen.

- Becker, G. (1975): Human Capital, New York.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985): Leaders, New York.
- Berg, C. (1974): Samrådssystemet - en klinisk undersökning i ett växande företag, Stockholm.
- Berg, P-O (1979): Emotional Structures in Organizations, Lund.
- Bion, W. (1959): Experiences in Groups, London.
- Brunsson, N.(1981): Företagsekonomi - avbildning eller språkbildning ur
Brunsson, N (red): Företagsekonomi - sanning eller moral?,
Lund.
- Brunsson, N. (1985): The Irrational Organization, New York.
- Carlzon, J. (1985): Riv pyramiderna, Stockholm.
- Cohen, P. (1973): The Gospel According to the Harvard Business School,
New York.
- Donaldson, G & Lorsch, J (1983): Decision Making at the Top, New York.
- Durrell, L. (1983): Alexandriakvartetten, Stockholm.
- Forsblad, P. (1980): Företagsledares beslutsinflytande, Stockholm.
- Furberg, M. (1981): Verstehen och förstå, Karlshamn.
- Gabarro, J. (1983): Stages in Management Succession. The Process of
Taking Charge. Working Paper för Reunion Weekend Program, Harvard
Business School, Boston.
- Geertz, C. (1973): The Interpretation of Cultures, New York.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Stra-
tegies for Qualitative Research, London.
- Glaser, B. (1978): Theoretical Sensitivity, Mill Valley, California.
- Gustavsson, P. & Hellgren, B. (1984): Beslut och påverkan, Vimmerby.
- Hedberg, B. (1981): How Organizations Learn and Unlearn, ur Nystrom, P.C.
& Starbuck, W.H. (red): "Handbook of Organizational Design", New
York.
- Hedberg, B. & Nyström P.C. & Starbuck W.H. (1976): Camping on Seesaws,
Administrative Science Quarterly, March.
- Hedberg, B & Sjöstrand S-E (1979): Från företagskriser till industri-
politik, Malmö.
- Henry, F.W. (1983): Toughing it out at Harvard, New York.
- Hofstede, G (1978): Business-men and Business School Faculty: A Com-
parison of Value Systems. The Journal of Management Studies.
- Hogarth, R. (1979): Evaluating Management Education, New York.

- Holmberg I-L (1986): Företagsledarskiften i storföretag, Lund.
- Iacocca, L. (1985): Iacocca, New York.
- Igra, L. (1983): Objektrelationer och psykoterapi, Malmö.
- Ingvar, D.H. (1981): Vår hjärnas kapacitet: neurofysiologiska aspekter, ur Sjölander, S. (red), Människans konstitution och samhällets utformning, FRN.
- Jerkerdahl, Å. (1967): Top Management Education, Stockholm.
- Kamens, D. (1977): Legitimizing Myths and Educational Organization: The relationship between organizational ideology and formal structure, American Sociological Review, Vol. 42 (April): pp. 208-19.
- Karlöf, B. (1985): Strategins kärnfrågor, Lund.
- Kegan, R. (1982): The Evolving Self, Cambridge.
- Kets de Vries, M. & Miller, D (1983): Group Fantasies and Organizational Functioning; Human Relations, Vol. 37, Number 2/8, pp. 111 - 134.
- Kotter, J. (1979): Power in Management, New York.
- Kotter, J. (1982): The General Managers, New York.
- Kotter, J. (1985): Power and Influence, New York.
- Larsson, P. (1985): Chefer lär chefer, Stockholm.
- Lawrence, P (1958): The Changing of Organizational Behavior Patterns, Boston.
- Leavitt, H.J. (1983): Management and Management Education in the West: What's Right and What's Wrong? The Stockton Lecture, London Business School, March 16.
- Ledarskap/Ekonomen 3/1983: Chefsutbildning - en marknad på 200 Mkr ..., red. artikel pp. 33-35.
- Lindholm, S. (1979): Vetenskap, verklighet och paradigm, Stockholm.
- Lindholm, S. (1985): Kunskap - från fragment till helhetssyn, Helsingborg.
- Lindstein, T. (1979): Att utveckla social kompetens, Stockholm.
- Lombard, G. (1955): Behavior in a Selling Group, Boston.
- Machlup, F. (1980): Knowledge: It's creation, distribution and economic significance, Vol. 1: Knowledge and knowledge production, Princeton, New Jersey.
- Magnusson, D. (1981): Den mänskliga informationsbehandlings begränsningar, ur Sjölander, S. (red). Människans konstitution och samhällets utformning, FRN, Uppsala.

- Marton, F. & Dahlgren L.O. & Svensson, L. & Säljö R. (1985): Inläring och omvärldsuppfattning, Arlöv.
- Massachusetts Institute of Technology (1981): Architecture Education Study, Volume I: The Papers & Volume II: The Cases, Cambridge.
- Mitroff I. (1974): The Subjective Side of Science, Amsterdam.
- Mitroff I. & Kilmann R. (1978): Methodological Approaches to Social Science, San Francisco.
- Mitroff I. (1983): Stakeholders of the Organizational Mind, San Francisco.
- Månson, P. & Sköldberg K. (1983): Symboliska organisationsmönster, Umeå.
- Normann, R. (1980): Skapande företagsledning, Arlöv.
- Olve, N-G (1984): Educating Executives as Service Management, EIASM, Brüssels.
- Perris, C. (1986): Kognitiv terapi i teori och praktik, Lund.
- Persson, B. (1974): Organisation för inläring, Jönköping.
- Polanyi, M.(1958): Personal knowledge, Surrey.
- Pond S (red) (1985): Bricker's International Dictionary - University Executive Programs, Woodside, California.
- Pondy, L.R. (1983): Union of Rationality and Intuition in Management Action ur Srivastva, S.: The Executive Mind, San Francisco.
- Putnam, R. (1985): Philosophical and Methodological Issues ur Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D.: Action Science, San Francisco.
- Revans, R.W. (1971): Developing Effective Managers, New York.
- Roethlisberger, F.J. (1977): The Elusive Phenomena, Boston.
- Sandberg, B. (1974): Företagsutbildningen och dess ekonomiska problem, Stockholm.
- Sathe, V. (1985): Culture and Related Corporate Realities, Homewood, Illinois.
- Schein, E. (1961): Management Development as a Process of Influence, Industrial Management Review, 11.11, MIT.
- Schein, E. (1963): Forces which Undermine Management Development, California Management Review, Summer.
- Schein, E. (1966): The Problem of Moral Education for the Business Manager, Industrial Management Review. Vol. 8, Number 1, Fall.
- Schein, E. (1967): Attitude Change During Management Education, Administrative Science Quarterly, Vol. 11, No. 4, pp. 601-628, March.

- Schein, E. (1968): Organizational Socialization and the Profession of Management, International Management Review, Winter.
- Schein, E. (1978): Career Dynamics, Reading, Massachusetts.
- Schein, E. (1985): Organizational Cultures and Leadership: A Dynamic View, London.
- Schutz, W.C. (1958): FIRO, New York.
- Schön, D. (1983): The Reflective Practitioner, New York.
- Scott, W.R. (1965): Fields Methods in the Study of Organizations ur March, J.G.: Handbook of Organizations, Chicago.
- Silverman, D. (1970): The Theory of Organisations, London.
- Sjöstrand, S-E (1978): Organisationsteorier, Lund.
- Sjöstrand, S-E (1985): Samhällsorganisation, Kristianstad.
- Torbert, W.R. (1981A): Why educational research has been so uneducational: The case for a new model of social science based on collaborative inquiry, kapitel 11 ur Human Inquiry, red. P. Reason och J. Rowan, New York.
- Torbert W.R. (1981B): A collaborative inquiry into voluntary metropolitan desegregation, kapitel 29 ur Human Inquiry, red. P. Reason och J. Rowan, New York.
- Tuckman, B.W.(1965): Developmental Sequence in Small Groups, Psychological Bulletin, Vol. 63, No. 6, pp. 384-399.
- Turner, A. (1981A): The Case Discussion Method Revisited (A), The Organizational Behavior Teaching Journal, Volume VI, Number 3.
- Turner, A. (1981B): The Case Discussion Method Revisited (B), The Organizational Behavior Teaching Journal, Volume VI, Number 4.
- Tyrstrup, M.(1985): Företagsledarens handlande - grundvalar och effekter, manuskript, EFI, Handelshögskolan, Stockholm.
- Udén, L. (1984): Metodologins status och roll i forskningsprocessen, Sociologisk forskning, nr 4.
- Valdelin, J.(1974): Produktutveckling och marknadsföring, Stockholm.
- Van Maanen, J. (1983): Doing new things in old ways, manuskript, MIT, Cambridge.
- Williams, E. (red) (1979): The New Bantam English Dictionary, New York, Revised edition.
- Zaleznik, A. (1951): Foreman Training in a Growing Enterprise, Boston.
- Zaleznik A. & Kets de Vries, M. (1984): Leadership as a text: An Essay on Interpretation, manuskript, HBS, Boston.
- Ödman, P. (1979): Tolkning, förståelse, vetande, Stockholm.

EFIs publikationer sedan 1983

1983

BERGMAN, L., MÄLER, K-G., Oil Price Uncertainty and National Energy Strategies. Research Report.

BERGMAN, L., MÄLER, K-G., NORDSTRÖM, T., YSANDER, B-C., (eds.) Energy and Economic Adjustment. Almqvist & Wiksell International.

BERTMAR, L., ENGSHAGEN, I., WIDHEM, E., Finansiella nyckeltal. Tre mätmetodologiska studier med tillämpning på svensk tillverkningsindustri.

BRETSCHNEIDER, A., Att styra en statlig myndighet. En analys av teoretiska antaganden om mål, människor, organisationer och samhälle i ett urval modeller avseende styrning av statliga myndigheter.

BROSTRÖM, K., HOLMLÖV, P-G., Innovationstransfer. Förstudie I. Två praktikfall om uppfinningar - STU-stödd idéförmedling.

BRUNSSON, N., JOHANNISSON, B., Lokal mobilisering. Om industriers kommunalpolitik och kommuners industripolitik. Doxa Ekonomi.

CLAESSON, K., HILLER, P., Investeringsprocessen i några svenska verkstadsföretag.

FALK, T., Köpa via datorer - Handel utan butiker och grossister genom teledata.

FALK, T., JULANDER, C-R., Köpcentrum i stadskärnan - Inverkan på detaljhandel och konsumenter. EFI/LIBER Förlag.

FÄLT, K., HANSEN, L., HOLMLÖV, P-G., Energisparande i ett antal SABO-företag. En fallstudie. Research Report.

GUSTAVSSON, P., HELLGREN, B., Begreppet makt.

GUSTAVSSON, P., HELLGREN, B., Detaljhandelsanställdas upplevelser av arbetsmiljön.

GUSTAVSSON, P., HELLGREN, B., Medinflytande genom ritningsgranskning?

GUSTAVSSON, P., HELLGREN, B., Skyddsombuds och ritningars betydelse vid förhandsgranskning av planerade arbetsmiljöer.

HELLGREN, B., SILFVERHIELM, M., STJERNBERG, T., Detaljhandelsanställdas inflytande vid centrumetableringar.

JUNDIN, S., Barns uppfattningar om konsumtion, sparande och arbete.

LARSSON, B., Koncernorganisation, Kontroll & Kompetens. Research Report.

LINDQVIST, A., Hushållens skuldsättning. En survey-undersökning av omfattning, inställning samt tillförlitlighet i mätmetoderna. Stencil.

NIBLAEUS, B., Riskspridning vid valutaosäkerhet. En jämförelse av svenska bankers valutakorglån och portföljteoretiska modeller.

NÄSLUND, B., Exchange Rate Variations and the Behavior of Firms.

PHILIPS, Å., STJERNBERG, T., Att utveckla arbetets organisation. Långsiktiga effekter av 70-talets försöksverksamheter.

PHILIPS, Å., STJERNBERG, T., Att mäta organisatoriska effekter. Varför, vad och hur.

SILFVERHIELM, M., GUSTAVSSON, P., HELLGREN, B., Arbetsmiljöstudier i Fältöversten.

STJERNBERG, T., GUSTAVSSON, P., HELLGREN, B., SILFVERHIELM, M., Anställdas inflytande på arbetsmiljö och arbetsorganisation.

STJERNBERG, T., GUSTAVSSON, P., HELLGREN, B., Flöden av beslut.

1984

ANDERSSON, T., RUDENGREN, J., External Capital Flows: The Case of Five Asean Countries. Research Report.

CALLBO, K., DOCHERTY, P., Personalinflytande och datorisering vid industri-företaget. EFI/PTK.

DOCHERTY, P., LOMAN, L., Personalinflytande och datorisering. EFI/PTK.

EKLUND, L., Organiserade former för lokal delaktighet. Tankemodeller av decentraliserad kommunal organisationsstruktur.

ELSÄSSER, M., Marknadsinvesteringar - Två fallstudier av etablering på utländsk marknad. LIBER/EFI.

HEIKENSTEN, L., Studies in Structural Change and Labour Market Adjustment.

HOLMLÖV, P-G., JULANDER, C-R., Reklam i satellit-tv. Konsekvenser för svensk industri.

INGVES, S., Aspects of Trade Credit.

JACOBSSON, B., Hur styrs förvaltningen ? - myt och verklighet kring departementens styrning av ämbetsverken. Studentlitteratur/EFI.

JULANDER, C-R., Extrapriser och veckoannonser.

LOMAN, L., DOCHERTY, P., Personalinflytande och datorisering vid service-företaget. EFI/PTK.

Mufindi-projektet, working papers

5. HEDKVIST, F., MASCARENHAS, O., The Mgorolo Valley Women Study.

6. MASCARENHAS, O., Rural Women under Rapid Industrialization in Tanzania.

RONNAS, P., Urbanization in Romania. A Geography of Social and Economic Change since Independence.

SCHWARTZ, B., WOLFF, R., SANDBLOM, B., Kommunal näringspolitik. Industriella samverkansprojekt - uppföljning och erfarenheter från verksamhet på lokal nivå. Statens Industriverk SIND 1984:3. Säljs hos Liber Förlag.

TELL, B., ÖSTMAN, L., (red.), Ekonomisk styrning under inflation. LIBER/EFI.

1985

BERGSTRÖM, C., Supply Disruptions and the Allocation of Emergency Reserves.

BOJÖ, J., under medverkan av HULTKRANTZ, L., Kostnadsnyttoanalys av fjäll-nära skogar. Fallet Vålådalen. Research Report.

BROSTRÖM, K., HOLMLÖV, P-G., Innovationstransfer. Förstudie 2. Två praktikfall om uppfinningar.

BRUNSSON, N., The Irrational Organization. Irrationality as a Basis for Organizational Action and Change. Förlag: John Wiley & Sons.

CZARNIAWSKA, B., Public Sector Executives: Manager or Politicians? Research Report.

DOCHERTY, P., WERNGREN, C., WIDMAN, A., Informationsteknologi och verksamhetsutveckling.

FORSS, K., Planning and Evaluation in Aid Organizations. IIB/EFI.

HOLMLÖV, P-G., HANSEN, L., Product Testing and Evaluation. An overview of issues and practises, with an annotated bibliography.

HÖRNGREN, L., Svensk penningpolitik. En översikt. Research Report.

KARLSTRÖM, U., Economic Growth and Migration During the Industrialization of Sweden.

KARLSSON, A., MYRBERG, U., Investmentbolagsrabatten - ett värderingsfenomen. Research Report.

KYLEN, B., Att styra avbrottsskador - ekonomisk riskanalys innan leveransförmågan upphör. Research Report.

LARSSON, B., Ägarbaserad styrning i koncernorganisation. Research Report.

LINDGREN, R., On Capital Formation and the Effects of Capital Income Taxation.

LUNDGREN, A., BROMAN, M., Kooperativt styrelsearbete. EFI/Vår Gård/Kooperativa Institutet.

LUNDGREN, S., Model Integration and the Economics of Nuclear Power.

Mufindi-projektet, working papers

7. RUDENGREN, J., Methods of Socio-Economic Impact Assessment.

8. ÅSHUVUD, J., Potential Ecological Effects of the Southern Paper Mills.

9. CHRISTIANSSON, C., ÅSHUVUD, J., Heavy Industry in a Rural Tropical Ecosystem.

MYHRMAN, J. (red), Svensk kapitalmarknad inför morgondagen.

MÄLER, K-G., Samhällsekonomiska konsekvenser av olika strategier vad gäller framtida avgask kontroll i Sverige. Research Report.

WALLSTEN, L., Företagsköp - med utfallsförbehåll.

1986

ALBERT, L., FREDRIKSSON, O., Effektivisering av golvbranschen. En studie av struktur och lönsamhet samt några idéer till förändringar. Research Report.

ASPLING, A., Företagsdemokratin och MBL. En empirisk och organisations-teoretisk utvärdering av en arbetsrättsreform.

BRYTTING, T., LÖWSTEDT, J., Organisationsfrihet- visst finns den!

HAMMARKVIST, K-O., Distribution i förändring - tankar kring informations-teknologi och effektivitet.

HOLMBERG, I., Företagsledares mandat - ett koncernledningsuppdrag påbörjas. Studentlitteratur/EFI.

HÖRNGREN, L., VREDIN, A., The Foreign Exchange Risk Premium: A Review and some Evidence from a Currency Basket System. Research Report.

KRUSELL, P., The Demand for Money in Sweden 1970-1983. Research Report.

LUNDGREN, A., Handlingar och strukturer. En organisationsteoretisk studie av styrelsearbetets villkor i stora företag.

LÖWSTEDT, J., Automation eller kunskapsproduktion?

ROMBACH, B., Rationalisering eller prat. Kommuners anpassning till en stagnerande ekonomi. Doxa Ekonomi.

THIMREN, C., Imperfectly Competitive Markets for Exhaustible Resources. Research Report.

VESTLUND, A., TÖRNKVIST, B., On the Identification of Time for Structural Changes by Mosumsg and Cusumsg Procedures. Research Report.