

# Kortsiktighet eller varaktighet

En intervjustudie kring deltagares upplevelser av sin medverkan  
i ”Kompetensväxeln” och deras fortsatta arbete.

Av

Sofia Nordmark & Sofia Nyström

Institutionen för beteendevetenskap och lärande

Linköpings universitet

2013-10-07



EUROPEISKA UNIONEN  
Europeiska socialfonden

## Förord

Föreliggande rapport presenterar resultatet av följeforskningen inom ramen för projektet Kompetensförsörjning inför generationsväxling finansierad av Europeiska socialfonden (Dnr-2011-3020040). Arbetsnamnet för studien har varit "Kortsiktighet eller varaktighet? En intervjustudie kring deltagares upplevelser av sin medverkan i "Kompetensväxeln" och deras fortsatta arbete", Dnr IBL-2012-00156. Följeforskningen avsåg att studera hur deltagarna som genomgått utbildning inom ramen för projektet upplevt satsningen och sina förutsättningar att tillämpa och sprida eventuella kunskaper och insikter i och genom sitt arbete. Studien planerades och initierades under våren och hösten 2012 och genomfördes under tiden januari – oktober 2013. Följeforskningen har utförts av lektor Sofia Nordmark (tidigare Wistus) och lektor Sofia Nyström, Institutionen för beteendevetenskap och lärande vid Linköpings universitet.

Vi vill tacka alla som deltagit i intervjuer och fokusgrupper för att ni så vänligt och intresserat har tagit er tid att delta i studien och tålmodigt svarat på våra frågor. Vidare vill vi rikta ett varmt tack till Lasse Jonsson och Marianne Sennehed Petersson, projektets styrgrupp, projektgrupper och nätverket Q-Öst för engagemang och intressanta diskussioner om projektet, kompetensutveckling och utvecklingsarbete i kommunal verksamhet.

Linköping, 7 oktober 2013

Sofia Nordmark

Sofia Nyström

<b>FÖRORD .....</b>	<b>2</b>
<b>1. INTRODUKTION .....</b>	<b>4</b>
1.2 BAKGRUND .....	4
1.3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	5
1.4 DISPOSITION.....	6
<b>2. FORSKNING KRING LÄRANDE I ARBETSLIVET, KOMPETENSUTVECKLING OCH UTVECKLINGSARBETE I PROJEKT .....</b>	<b>7</b>
2.1 LÄRANDE I ARBETE .....	7
2.2 KOMPETENSUTVECKLING .....	8
2.3 UTBILDNINGSPLANERING FÖR KOMPETENSUTVECKLING .....	9
2.4 ATT DRIVA UTVECKLING I FORM AV PROJEKT – MÖJLIGHETER OCH UTMANINGAR .....	10
2.5 IMPLEMENTERING AV PROJEKTRESULTAT - FRÅN UTVECKLINGSPROJEKT TILL ORDINARIE VERKSAMHET ...	11
<b>3. METOD.....</b>	<b>13</b>
3.1 FORSKNINGSDSIGN.....	13
3.2 ANALYS.....	15
<b>4. RESULTAT .....</b>	<b>16</b>
4.1 TANKAR INFÖR UTBILDNINGEN .....	16
4.1.1. <i>Förankring och kommunikation om projektets syfte.....</i>	<i>16</i>
4.1.2 <i>Individernas förväntningar och förståelse av utbildningarna.....</i>	<i>17</i>
4.2 MÖTET MED UTBILDNING .....	19
4.2.1 <i>Hur - en fråga kring utbildningarnas struktur .....</i>	<i>19</i>
4.2.2 <i>Utbildning för vad och vem.....</i>	<i>20</i>
4.2.3 <i>Arbetsformer .....</i>	<i>21</i>
4.3 LÄRANDETS UTFALL.....	21
4.4 MÖJLIGHETER ATT PRAKTISERA.....	25
4.5 STÖD FÖR FORTSATT ARBETE .....	27
<b>5. DISKUSSION .....</b>	<b>29</b>
5.1 KOMPETENSUTVECKLING VIA UTBILDNING.....	29
5.2 ETT PROJEKT – OLIKA TYPER AV LÄRANDE SOM RESULTAT .....	31
5.3 IMPLEMENTERING AV PROJEKTRESULTAT – INDIVIDENS ROLL, ANSVAR OCH MANDAT .....	33
5.4 IMPLEMENTERING AV PROJEKTRESULTAT - ORGANISATORISKA FÖRUTSÄTTNINGAR .....	34
5.5 IMPLEMENTERING OCH FÖRSLAG INFÖR FRAMTIDEN.....	35
<b>6. REFERENSER .....</b>	<b>37</b>

# 1. Introduktion

Under de senaste årtionden har det både i forskning och i praktik varit ett ökat fokus på lärande i arbete (e.g. Boud & Garrick, 1999). Det ökade intresset för lärande i arbetslivet kan bland annat förklaras med stora förändringar på arbetsmarknaden där innovationer, utveckling av ny kunskap och ökad konkurrens ställer ökade krav på organisationer att vara flexibla när det gäller vilken kunskap och kompetens som finns hos de anställda i organisationen (Brown, Hesketh & Williams, 2003; Nilsson & Ellström, 2011). Förändringar på samhällsnivå samspelar med och påverkar organisationers behov av kompetens och lärande i relation till sin verksamhet. Ytterligare en utmaning för organisationer inom offentlig sektor är att allt fler verksamheter blivit eller organiseras som om de vore konkurrensutsatta. Denna utveckling innebär att medarbetarnas kompetens på ett tydligare sätt utgör en av organisationens konkurrensfördelar som behövs för att säkerställa att organisationen är effektiv i relation till dess begränsade resurser och kan möta kunders eller brukares förväntningar på ett bättre sätt än konkurrenterna (Almqvist, 2004). Sveriges kommuner och landsting (SKL) poängterar att kompetensförsörjningsfrågorna har fått stor uppmärksamhet och att många kommuner har svårigheter med att förse sina verksamheter med kompetent arbetskraft (Östlund, 2012). Kompetensväxeln kan ses som ett projekt som tillkommit mot bakgrund av dessa utmaningar som ett sätt att genom olika aktiviteter och samarbetsformer bidra till att kommunerna klarar av att möta generationsväxling av personal och fortsätta att erbjuda högkvalitativa välfärdstjänster av kunniga och motiverade medarbetare och chefer (Jonsson, 2012).

## 1.2 Bakgrund

Projektet Kompetensväxeln genomfördes under perioden 1 oktober 2011 – 30 november 2013 inom ramen för Europeiska socialfonden. Bakgrunden till projektet är att kommunerna i Östergötland, i nätverket Q-öst som arbetar med kvalitets- och verksamhetsutveckling av kommunal verksamhet, identifierade en utmaning i och med en pågående generationsväxling av kommunanställd personal. Utmaningarna var att krav och förväntningar på kommunernas service och tjänster ökar samtidigt som kommunernas resurser är fortsatt begränsade varför kommunerna behöver rusta organisationen för att även i framtiden kunna möta kommuninvånarnas behov. Följande bakgrund syftar till att synliggöra hur projektets aktiviteter, utbildningarna, kom till och vilka behov som de förväntas svara mot.

I syfte att klargöra projektets utvecklingsområden genomfördes under projektets mobiliseringsfas en enkätundersökning riktad till de deltagande kommunerna (Jonsson, 2012). Varje kommun identifierade ett urval av personal som var målgrupp för projektets kommande utbildningssatsning och skickade ut en enkät till 614 personer varav 501 svarade, en svarsfrekvens på 82 %. Enkäten undersökte åldersfördelning bland nuvarande anställda i urvalet, hur rekrytering av nya medarbetare och chefer sker, kommunernas arbete med att synas som en attraktiv arbetsgivare samt vilka behov som behöver tillgodoses för att kommunerna fram till år 2020 ska kunna attrahera nya medarbetare. I mobiliseringsfasen genomfördes även en projektanalys utifrån de deltagande medarbetarnas behov i relation till varje kommuns lednings- eller styrmodell samt aktuella studier och prognoser från SKL om den förestående generationsväxlingen och dess utmaning för den offentliga sektorn (Jonsson, 2012). Analysen mynnade ut i att några områden som rankades högt i analysen av vilka områden kommunerna

kunde prestera bättre inom än vad de gör idag. Dessa områden var: Verksamhetsutveckling & ledarskap, Omvärld och uppdrag samt Lärande. Utifrån dessa områden identifierades inom projektet sju utbildningar som skulle kunna öka kompetensen inom kommunerna inom de prioriterade områdena. Utbildningarna var: Systematiskt arbete med ständiga förbättringar steg 1-4, Gemensam värdegrund inklusive arbetsgivamärke, Ledarskapsblock steg 1-5, Projekt och projektledning, Lärande utvärdering, Kunskapsöverföring samt Omvärldsbevakning. De utbildningar som flest kommuner har valt att delta i är Systematiskt arbete med ständiga förbättringar (steg 1-4), Ledarskapsblocket (steg 1-3, 4 & 5) samt Gemensam värdegrund.

Projektets målgrupper var chefer, stödfunktioner (ekonomer, personalkonsulter, verksamhetsutvecklare) samt första linjens medarbetare i kommunerna Boxholm, Kinda, Linköping (verksamhetsområde Leanlink), Mjölby, Motala, Söderköping, Tranås och Åtvidaberg (verksamhetsområde Vård och omsorg). Totalt omfattade projektet 632 personer som har tagit del av någon av projektets utbildningar, varav 70 % är kvinnor. Gruppen chefer utgjorde 62 % och första linjens medarbetare 33 % av deltagarna. Åldersfördelningen spänner från att 8 % av deltagarna är yngre än 35 år till 58 % som är över 55 år. De medverkande kommunerna har deltagit med olika förvaltningar och med olika fördelningar mellan de nämnda yrkeskategorierna. Projektet kom på så vis att innefatta i princip all kommunal verksamhet. Totalt har utbildningssatsningen bestått av 196 utbildningsdagar där totalt 632 individer har deltagit, varav vissa deltagare har deltagit på enskilda utbildningsdagar och andra har genomgått flera utbildningar inom ramen för projektet (Jonsson, 2012).

Som en del i uppföljningen av projektet anställdes universitetslektor Sofia Nordmark och universitetslektor Sofia Nyström, Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet, som följeforskare. Deras uppdrag var att tillsammans med projektledaren, styr- och projektgruppen identifiera ett relevant syfte och frågeställningar att studera dessa för att synliggöra projektets resultat och stödja ett fortsatt lärande utifrån studiens resultat. I föreliggande rapport presenteras studiens resultat, slutsatser samt praktiska implikationer för fortsatt lärande och verksamhetsutveckling.

### **1. 3 Syfte och frågeställningar**

Syftet med följeforskningen har varit att studera hur deltagarna på utbildningarna Systematiskt arbete med ständiga förbättringar (steg 1-4), Ledarskapsblocket (steg 1-3, 4 & 5) samt Gemensam värdegrund upplever sin medverkan i utbildningarna och sina förutsättningar i respektive kommun för ett fortsatt lärande och arbete inom projektets prioriterade områden. Mer specifikt avser följeforskningen att undersöka följande frågeställningar;

- Vad var deltagarnas förväntningar inför utbildningen?
- Hur upplever deltagarna att utbildningen har bidragit till deras kompetensutveckling?
- Hur ser deltagarna på sina arbetsuppgifter i relation till utbildningen?
- Hur ser deltagarna på sitt eget ansvar för att i det dagliga arbetet praktisera de kunskaper de erhållit via utbildning?
- Hur upplever deltagarna att förutsättningarna i respektive kommun ser ut för fortsatt lärande och arbete med de områden som prioriteras inom projektet? Vilka möjligheter och hinder ser deltagarna?

## 1.4 Disposition

I rapportens inledande del har bakgrunden till projektet och projektaktiviteterna i form av utbildningar samt följeforskningens syfte och frågeställningar presenterats. I kapitel två presenteras tidigare forskning och teori om lärande i arbetslivet, kompetensutveckling och att organisera utvecklingsarbete i projekt som ligger till grund för studien. I det tredje kapitlet beskrivs studiens metod och överväganden kring studiens genomförande. Resultaten från de intervjuer och fokusgrupper som utgör studiens material presenteras i kapitel fyra. Här presenteras resultaten utifrån teman som svarar mot studiens frågeställningar och åskådliggör deltagarna upplevelser av utbildningarna; Inför utbildning, Mötet med utbildning, Lärandet utfall, Möjligheter att praktisera samt Stöd för fortsatt lärande. Rapporten avslutas med en diskussion om studiens slutsatser och en blick framåt där slutsatserna mynnar ut i förslag för fortsatt arbete.

## 2. Forskning kring lärande i arbetslivet, kompetensutveckling och utvecklingsarbete i projekt

Följeforskningens syfte var att synliggöra och kritiskt reflektera kring hur deltagarna upplevt sitt deltagande i Kompetensväxelns samt vilka förutsättningar som de upplever för fortsatt arbete med att tillämpa, utveckla och sprida de kunskaper och förändrade arbetssätt som projektet har bidragit med. Den tidigare forskning och teori som används för att analysera studiens resultat består därför både av teori om lärande i arbete, kompetensutveckling och forskning om att driva utvecklingsarbete genom projektorganisering samt hur temporära utvecklingsinsatser kan implementeras i ordinarie verksamhet och organisation.

### 2.1 Lärande i arbete

Centralt för denna rapport är begreppet lärande, ett begrepp som har många olika definitioner. I denna rapport definieras lärande som varaktiga förändringar hos en individ vilka uppkommer som ett resultat av individens samspel med sin omgivning (Ellström, 1992, s. 67). Det är vanligt att skilja på informellt och formellt lärande som olika sätt att erhålla kompetens. Formellt lärande utmärks av lärande via planerade utbildningar exempelvis i en utbildningsmiljö som skola, universitet eller kursverksamhet och som resulterar i någon form av intyg eller betyg. Motsatsen, informellt lärande, hänvisar till lärande som sker regelbundet i arbetet eller i vardagen som en del av andra aktiviteter. Det informella lärandet ses som både omedvetet och oavsiktligt (Ellström, 2011). Denna definition och åtskillnad mellan formellt och informellt lärande har kritiserats då den medför att informellt lärande kan förstås som sämre än det planerade och organiserade formella lärandet (Billett, 2004). Ellström (2011) poängterar dock det ömsesidiga förhållandet mellan en lärande individ och en lärandemiljö då individens lärande påverkas av den omgivande miljön och tvärtom. För att medverka till varaktiga förändringar och önskvärda kompetenser både hos individ och organisation behövs både formellt och informellt lärande. Denna studie har studerat deltagarnas formella lärande inom utbildningarna som genomförts i projektet Kompetensväxeln. I projektets syfte finns ambitioner både att skapa förändringar både hos de deltagande individerna och i form av verksamhetsutveckling i kommunerna. På så vis kan det tänkta utfallet av Kompetensväxeln förstås som en kombination av formellt och informellt lärande och som resultatet av individuellt lärande och av en lärande miljö.

En viktig aspekt för att förstå hur utbildningssatsningen faller ut är de bakomliggande tankarna med satsningen och synen på lärande. Här kan man skilja på utvecklingsinriktat och anpassningsinriktat lärande (Ellström, 2011). Anpassningsinriktat lärande handlar om utvecklingen av kompetenser som krävs för att hantera rutinuppgifter och problem. Ett utvecklingsinriktat lärande däremot tar utgångspunkt i individers eller kollektivets utveckling genom att ifrågasätta existerande arbetsförhållanden och arbetssätt. Syftet med utvecklingsinriktat lärande är inte bara att genomföra en uppgift utan att utveckla något nytt. Vidare betonas vikten av att se arbetsplatser som en lärandemiljö som kan organiseras för att skapa förutsättningar är för individer att engagera sig i och stödjas i sitt lärande (Billett, 2001, Ellström, 2011). Ellström (2011) gör en distinktion mellan två olika typer av lärandemiljöer, en möjliggörande och en begränsande. I en organisation som kännetecknas av en möjliggörande lärmiljö menar Ellström (2011) att det finns arbetsförhållanden som leder till en balans mellan ett

utvecklings- och anpassningsinriktat lärande. Detta betyder att individen kan pendla mellan dessa båda sorters lärande. Motsatsen är en begränsande lärmiljö som förhindrar båda sorternas lärande.

Emellertid är det viktigt att påpeka att även om det finns en god lärandemiljö måste hänsyn tas till hur individen uppfattar, förstår och värderar de möjligheter till lärande som finns. En god lärandemiljö är även beroende av i vilket utsträckning anställda är medvetna om de möjligheter för lärande som finns i deras arbetsuppgifter, och om hur de som individer kan ta ansvar för sitt lärande och sin utveckling (Ellström, 2011, Fenwick, 2003). Ellström (2011) påpekar att hur individen förhåller sig till möjligheter för lärande kan förstås som deras beredskap för lärande. Beredskapen för lärande beror inte enbart på individens kunskap och förståelse av möjligheterna för lärande utan även på deras erfarenheter, självförtroende, motivation, tidigare formell utbildning, identitet, familj osv. Sammantaget är det samspelet mellan individuella och organisatoriska förutsättningar som skapar individuellt lärande i en lärmiljö.

## 2.2 Kompetensutveckling

Kompetensutveckling förs ofta fram som en viktig fråga och aktuell utmaning för organisationer i arbetslivet (Nilsson, Wallo, Rönnqvist & Davidson, 2011). Kompetensutveckling kan definieras som:

*...en sammanfattande beteckning för de olika åtgärder som kan vidtas för att påverka utbudet av kompetens på en verksamhets interna marknad hos enskilda anställda, grupper av anställda eller hela personalgruppen (Ellström, 2010a, s. 23).*

En organisation kan tillgodose sitt behov av kompetens dels genom att rekrytera individer från arbetsmarknaden, dels genom att vidta åtgärder för att anställda ska få möjligheter och förutsättningar för att lära (Nilsson et al., 2011; Rönnqvist, 2001). Kompetensväxeln berör både rekrytering och läraaktiviteter för att ge anställda möjligheter att lära. Deltagarna i följeforskningen har genomgått utbildning i egenskap av anställda. Tanken med utbildningssatsningen är även att kommunerna, på längre sikt, ska vara bättre rustade för rekrytering. De strategier för kompetensutveckling som Ellström (2010b, s. 29) lyfter fram är:

- Rekrytering, befordran och personrörlighet (internt och eller externt)
- Utbildning eller träning av personal genom t.ex. kurser på eller utanför arbetsplatsen
- Olika typer av icke-formell utbildning som t.ex. arbetsplatsträffar och utvecklingsprojekt
- Lärande i samband med utförande av det dagliga arbetet med eller utan särskild instruktion.
- Planerade förändringar av arbetsuppgifter eller arbetsorganisation i syfte att främja kompetensutnyttjande

Kompetensutveckling kan således bestå av en eller flera åtgärder, en vanlig distinktion är mellan organisationsrelaterade och individrelaterade åtgärder. Centralt för hur en verksamhet väljer att organisera för olika läraaktiviteter är om det finns en medvetenhet kring varför läraaktiviteter genomförs och hur de värderas av såväl ledning som deltagare (Nilsson et al., 2011; Bennich, 2012). Dock kan aktiviteter som inte var tänkta som kompetensutveckling leda till lärande och



utveckling för individen (Ellström, 2010b). Kock (2010) gör en uppdelning mellan formell och integrerad strategi för kompetensutveckling. Den formella strategin är i huvudsak inriktad på att utveckla medarbetarnas kompetens via kurser på eller utanför arbetsplatsen. Denna strategi har en svag koppling till verksamhetsutveckling då den i huvudsak är individinriktad och genomförs externt. Den integrerade strategin kännetecknas av att den fokuserar på utveckling och förändring av verksamheten. I denna strategi kombineras olika typer av läraktiviteter och aktiviteterna har en tydlig koppling till verksamheten som sådan (Kock, 2010). Formella och integrerade strategier ska dock inte förstås som varandras motsatser utan kan komplettera varandra. Den integrerade strategin är att föredra om syftet med en organisations kompetensutveckling är att inte bara ge individen ökad kompetens utan att utveckla verksamheten (Kock, 2010).

### **2.3 Utbildningsplanering för kompetensutveckling**

Följeforskningen har studerat utbildningsinsatsningen inom Kompetensväxeln och därför är det viktigt att problematisera och diskutera den utbildningsplanering som ligger till grund för utbildningarna som strategi för kompetensutveckling. Marknaden för formella utbildningar för kompetensutveckling är betydande, det kan till och med sägas att det finns en övertro till vad utbildning kan ge men fråga är om effekterna av utbildning motsvarar dessa högt ställda förväntningar (Nilsson & Hultman, 2004). Nilsson et al. (2011) menar att det kan hända att organisationer rycks med i ”utbildningshetsen” och satsar på verkningslösa utbildningar. Kärnfrågan är hur det är möjligt att undvika att utbildning genomförs som en universallösning utan specifikt syfte och problemanalys som grund.

Centralt för utbildningsplanering är frågan varför organisationen ska utbilda och vem som ska utbildas. Nilsson et al. (2011) lyfter fram en modell för utbildningsplanering som på ett systematiskt sätt delar in planeringen i olika faser med syfte att visa på vad som är rimligt att göra samt i vilken ordning det är lämpligt att planera en utbildning för att nå önskvärda effekter. Den modell som de använder sig av kallas för ADDIE (Allen, 2006 i Nilsson et al. 2011) och består av fem faser: analys, design, utveckling, implementering och utvärdering. Analysfasen ska utreda om det finns ett behov av utbildning eller ej. Denna analys ska ligga till grund för designfasen där målet är att utforma en utbildning som motsvarar behovet. Viktiga frågor att ställa sig i analysfasen är: vad ska läras (målet), vem ska lära detta (deltagarna), hur ska man lära (utbildningsformer), när ska man lära (tidpunkten), var ska man lära (platsen), genom vad ska man lära (läromedel). När alla frågor är besvarade inleds utvecklingsfasen där allt material ska tas fram för att verkställa utbildningen. Implementeringsfasen är då allt ska genomföras i praktiken och det är här utbildningsanordnarna möter deltagarna och deras förväntningar. Deltagarna möter här det planerade innehållet men utfallet av utbildningen visar sig inte förrän de är tillbaka på arbetsplatsen och kan omsätta det de lärt sig. Vid externa utbildningsinsatningar menar Nilsson et al. (2011) att det är flera faktorer som bör beaktas för att få en bättre kunskapsanvändning. Viktiga faktorer för att kunskapen ska komma till användning är stöd och uppmuntran från ledning och närmaste chef, tid för reflektion, möjlighet till lokalt handlingsutrymme och att ledningen ändrar organisationen. Den sista fasen är utvärdering som handlar om att värdera utbildningen utifrån de mål som satts upp för utbildningsinsatsningen. Vilka blev effekterna? Lyckades man påverka deltagarna och i längden verksamheten? För att förstå hur de kunskaper och det lärande som skett i projektet tas tillvara använder vi oss av tidigare

forskning kring organisering av utvecklingsarbete i projektform och implementering av projektresultat.

## **2.4 Att driva utveckling i form av projekt - möjligheter och utmaningar**

Kompetensväxeln är ett projekt med finansiering från Europeiska socialfonden. Att använda sig av projektorganisering har blivit en allt vanligare form för att organisera utvecklingsarbeten (Lindgren & Packendorff, 2006). En förklaring till projektorganiseringens genomslagskraft är att en ökad förändringstakt i samhället har skapat behov av flexibla organiseringsformer (Blomberg, 1998). Projekt är avgränsade i tid och organiseras för att genomföra en specifik uppgift, vilket gör att projektets organisering kan anpassas efter denna uppgift och därför utgör en flexibel organiseringsform med möjlighet till högre grad av delaktighet och utrymme för förändringar än ordinarie verksamhet (Packendorff, 1995; Pinto, 1996). I Kompetensväxeln har denna uppgift varit att genomföra utbildningsinsatser och att rusta kommunerna för att möta en förestående generationsväxling genom att skapa bättre förutsättningar för kompetensutveckling och verksamhetsutveckling. Tidigare forskning visar att projektorganisering innebär både utmaningar och möjligheter för att driva och implementera utvecklingsarbeten.

Projektets avgränsningar i tid, resurser och mål innebär en möjlighet att styra och planera verksamheten på ett tydligt sätt (Sahlin Andersson, 1996; 2006). Ur ett rationalistiskt perspektiv på projektorganisering skapas utveckling genom planering. Projekt organiseras genom att en skicklig projektledare planerar med handlingar som leder fram till att de bestämda målen uppfylls (Engwall, 1995; Lindkvist & Söderlund, 2006). Som stöd för att organisera och planera projekt finns även en omfattande uppsättning av projektplaneringstekniker som syftar till att ge struktur och tydliggöra olika steg i planeringsprocessen (Svensson & von Otter, 2001). Planering och förutsägbarhet innebär således en del av möjligheterna med projektorganisering. Samtidigt innebär lärande och särskilt utvecklingsinriktat lärande ett mått av osäkerhet och oförutsägbarhet, för att ta tillvara det lärande som skett bör ett utvecklingsarbete därför kunna hantera oförutsedda resultat och effekter. I planeringsstrategier och traditionell projektorganisering handlar arbetet i stor utsträckning om att applicera och implementera färdiga lösningar och utrymmet att förändra arbetet efter gjorda erfarenheter blir begränsat. I termer av lärande skulle detta kunna uttryckas som att planeringsstrategier främst främjar ett anpassningsinriktat lärande (Ellström, 1992; 2001) där individer lär sig att inom ramen för givna förutsättningar hantera en viss typ av uppgifter. För att skapa innovativa lösningar krävs flexibilitet och i termer av lärande, ett utvecklingsinriktat lärande som innebär att kritiskt granska och ifrågasätta kunskaper, förhållningssätt och handlingar för att utmana och utveckla rådande arbetssätt (Ellström, 1992; 2001). Projektorganisering av utvecklingsarbete har därför en motsägelsefull ambition att vara både planerat och utvecklingsinriktat. Lindgren och Packendorff (2006) lyfter fram hur managementteorier om projektarbete å ena sidan innebär en strikt definition av projektarbete med en specifik uppsättning metoder och tekniker för att uppnå resultat och hur projekt i praktiken å andra sidan används för att organisera för utveckling, kunskap och att möta utmaningar.

Projekt utgör en temporär organisation fränskild ordinarie verksamhet som en plats att pröva nya lösningar för att främja innovation och utveckling. Projekt ger således organisationer möjligheter att arbeta i andra former än ordinarie verksamhet, exempelvis i samverkan med andra

organisationer eller genom nya arbetsmetoder. Organisering i projekt antas därför innebära utveckling för både individer och organisationer som deltar i projektet (Pinto, 1996). Den tidigare forskningens bild av projektorganiseringens dubbla lockelser i planering och utveckling utgör en förståelsebakgrund för de utmaningar och möjligheter som ett utvecklingsarbete i projektform kan innebära. Projektledningens arbete karaktäriseras av både kontroll och planering och flexibilitet i syfte att främja och ta tillvara lärande och innovation (Lindgren & Packendorff, 2006; Sahlin Andersson, 2002).

Kritik mot den starka tilltron till projektorganisering lyfter fram flera förklaringar till varför projekt sällan fungerar som planerat och varför det är svårt att följa upp och utvärdera projekts resultat och effekter. Att studera projekt ur ett planeringsstyrkt perspektiv på organisering för utveckling blir alltför förenklat, eftersom utvecklingsarbete inte alltid går att förutsäga eller planera för i förväg då det sker i en kontext av lokala förutsättningar och osäkerhet (Engwall 1995; Sahlin Andersson 2006; Svensson & von Otter 2001). Ett exempel är hur långsiktiga effekter är svåra att bedöma och ibland kan vara oväntade eller rent av oönskade. De deltagande aktörerna har ofta skilda mål eller förändrar sina mål under arbetets gång vilket också försvårar bedömningen av projektets resultat (Blomberg, 1998).

## **2.5 Implementering av projektresultat - från utvecklingsprojekt till ordinarie verksamhet**

Att projekt organiseras som temporär verksamhet fristående från ordinarie verksamhet innebär möjligheter att skapa lärande och utveckling (Bresnen, 2006). Samtidigt innebär det också att projektets resultat inte med automatik kommer att ha långsiktig bäring på verksamheten i form av fortsatt lärande och verksamhetsutveckling (Brulin & Svensson, 2011). Flera studier visar att implementering av projektresultat är beroende av relationen mellan projektet och ordinarie verksamhet (Jensen & Trädgårdh, 2012; Svensson, Aronsson, Randle & Eklund, 2007; Brulin & Svensson 2011). Johansson, Löfström & Ohlsson (2007) menar att det är särskilt viktigt att projekten inte blir alltför lös kopplade till ordinarie verksamhet om syftet med projektet är att förändra ordinarie verksamhet. I projektet Kompetensväxeln, som fokuserar kompetensutveckling och i förlängningen verksamhetsutveckling, betyder det att kopplingarna mellan utbildningsinsatserna i projektet och kommunernas ordinarie verksamheter blir viktiga för att förstå om resultaten främst kommer att återfinnas på individnivå i form av ny kompetens eller om projektets insatser kommer att resultera i verksamhetsutveckling.

Jensen & Trädgårdh (2012) har studerat implementeringen av socialfondsprojekt och menar att själva konstruktionen på programmen som beviljar projektmedel försvårar för implementeringen av projektresultat. Utvecklingsinsatser finansieras med tillfälliga ekonomiska resurser som ordinarie verksamhet sällan har budget för att bekosta på lång sikt. Här menar författarna att frågan om hur implementering ska ske organisatoriskt och finansiellt bör ingå i den problemanalys som föreligger projektansökan. En sådan analys av implementeringsmöjligheterna är ett sätt att redan från projektets initiering förhindra att projektet blir allt för särkopplat från ordinarie verksamhet (Jensen & Trädgårdh, 2012). Studier av utvecklingsarbete visar vidare att särkopplingen mellan ordinarie verksamhet och projekten stärks genom att utvecklingsorganisationen utvecklar en särskild identitet, logik för arbetet och sätt att arbeta i projekten som skiljer sig från ordinarie verksamhet (Jensen & Trädgårdh, 2012;

Wistus, 2010). Projektets fokus är att genomföra projektet enligt plan och här utvecklar projektet ofta parallella aktiviteter, snarare än aktiviteter som är integrerade med löpande verksamhet. Projektets aktiviteter sker därför oftast inte på den nivå i organisationen där det finns relationer mellan projektet och ordinarie verksamheter (ofta ledningsnivå) (Jensen & Trädgårdh, 2012). De personer som har mandat att förändra i ordinarie verksamhet är därför inte delaktiga i de aktiviteter som äger rum under projektets gång utan involveras framförallt i slutskedet av utvecklingsarbetet. Jensen och Trädgårdh (2012) menar att en ytterligare konsekvens av den temporära organiseringen av utvecklingsarbetet är att utvärdering och uppföljning i huvudsak fokuserar på projekten snarare än att synliggöra lärande i de ordinarie verksamheterna vilket gör det än svårare att följa upp och implementera utvecklingsarbetets resultat och effekter.

Svensson et al. (2007) analyserar relationen mellan den temporära utvecklingsorganisationen och ordinarie verksamhet genom begreppen horisontell och vertikal integration. Vertikal integration handlar om stöd för, insikt i och beredskap att ta emot resultat från projektet på samtliga nivåer i den ordinarie verksamheten (från ledning till de närmast berörda som ofta arbetar med driften av verksamheten). Horisontell integration handlar om att det bör finnas ett aktivt ägarskap av projektarbetet i ordinarie verksamhet inom organisationerna (Svensson et al., 2007). Integration handlar således både om delaktighet i projektets aktiviteter på flera olika nivåer i de deltagande organisationerna och om att det finns ett tydligt ägarskap av projektet som ansvarar för projektet efter det att dess temporära verksamhet är avslutad (Brulin & Svensson, 2011; Svensson et al., 2007).

### 3. Metod

Studien har genomförts i form av följeforskning, vilket är en ansats för utvärdering och forskning som rekommenderas av EU-kommissionen och används inom Socialfonden och de regionala strukturfondsprogrammen (Svensson, Brulin, Jansson & Sjöberg, 2009). Följeforskning innebär att den utvärdering som sker av projekten inom fonderna ska vara framåtblickande och utvecklingsstödande genom att projektresultat analyseras, synliggörs och används i fortsatt implementeringsarbete. Följeforskning innebär ett samarbete mellan forskare och projektledning för att hitta frågor och tillvägagångssätt för att skapa teoretisk och praktisk relevant kunskap och därmed delar följeforskning flera utgångspunkter med interaktiv forskning (Svensson et al., 2009). Syftet med interaktiv forskning är att skapa en lärprocess där forskare och praktiker möts för att skapa kunskap som inrymmer både kritisk reflektion och praktisk relevans (Svensson, Brulin, Ellström & Widegren, 2002). Projektet initierades genom att projektledaren för Kompetensväxeln under våren 2012 tog kontakt med Avdelningen för pedagogik och vuxnas lärande, Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköping universitet. Utifrån den interaktiva forskningsansatsen har studiens design, urval av informanter, genomförande samt preliminära resultat kontinuerligt utformats och diskuterats i en dialog mellan forskarna och representanter från projektledning och styrgrupp för Kompetensväxeln.

#### 3.1 Forskningsdesign

Studien är utformad som en kvalitativ studie då syftet är att undersöka deltagarnas upplevelser av utbildningarna och deras förutsättningar att använda kunskaper och lärdomar i det dagliga arbetet. Följeforskningen kompletterar de kvantitativa utvärderingar som har genomförts efter varje kurs genom att synliggöra deltagarnas resonemang och genom att fokusera på satsningen som helhet snarare än de enskilda utbildningarna. Vi har valt att inte behandla resultaten från utvärderingarna av utbildningarna då denna studie inte syftar till att undersöka de enskilda kurserna inom utbildningssatsningen utan snarare undersöker deltagarnas upplevelser av utbildningarna.

I syfte att synliggöra deltagarnas resonemang och uppfattningar skedde datainsamlingen genom kvalitativa djupintervjuer med enskilda deltagare samt fokusgruppsintervjuer med flera deltagare från samma kommun. Skillnaden mellan individuella djupintervjuer och fokusgruppsintervjuer är att i den individuella intervjun får deltagaren resonera utifrån sin egen logik och sina uppfattningar (Kvale & Brinkmann, 2009) och att fokusgruppsintervjuer drar nytta av den interaktion som uppstår mellan deltagarna i samtalet för att synliggöra olika perspektiv på det undersökta fenomenet (Krueger & Casey, 2008; Morgan, 1993). Genom fokusgrupperna så synliggörs således likheter och skillnader i erfarenheter och samtalet kan göra att resonemangen utvecklas och omvärderas antingen genom att deltagarna ser att andra delar samma erfarenheter eller genom att olika uppfattningar diskuteras (Krueger & Casey, 2008; Morgan & Krueger, 1993).

I Kompetensväxeln deltar åtta kommuner: Boxholm, Kinda, Linköping, Mjölby, Motala, Söderköping, Tranås och Åtvidaberg. Dessa kommuner har identifierat och utsett totalt 632 individer som deltagit i sju olika utbildningar, där flera individer har deltagit i flera av utbildningarna. Utbildningarna hade olika start- och slutdatum, där första kursen startade i november 2012 och den sista avslutas i oktober 2013. Följeforskningen valde ut tre utbildningar

Systematiskt arbete med ständiga förbättringar (steg 1-4), Ledarskapsblocket (steg 1-3, 4 & 5) samt Gemensam värdegrund för urval av deltagare till studien. Urvalet av utbildningar gjordes utifrån att utbildningarna var identifierade som prioriterade satsningar av flertalet av kommunerna samt av praktiska skäl då de startade först vilket gjorde att deltagarna skulle ha hunnit bilda sig en uppfattning om utbildningarna och resultaten av dessa vid tidpunkten för genomförandet av intervjuer och fokusgrupper.

Vi planerade att genomföra åtta fokusgrupper, en i varje kommun som deltar i projektet, med sex individer i varje grupp för att studera hur förutsättningarna inom kommunerna ser ut för fortsatt lärande och arbete med de områden som prioriteras inom projektet. Vi planerade att genomföra sexton djupintervjuer (två från varje kommun) med syfte att undersöka utbildningsdeltagarnas uppfattningar kring deras medverkan i utbildningssatsningen samt hur de ser på sitt fortsatta arbete. Urvalet av informanter skedde utifrån deltagarlistor till respektive utbildning med målet att innehålla en spridning med representanter från olika verksamheter, yrkesroller, kön och ålder i respektive kommun.

Intervjuguiderna utarbetades i samarbete med projektledaren och nätverkskoordinatören från Q-öst utifrån följeforskningens syfte och frågeställningar. Intervjuguiden för fokusgrupperna (se bilaga 1) och de individuella intervjuerna (se bilaga 2) berörde upplevelser av utbildningsinsatsen och förutsättningar för att arbeta vidare med dessa frågor i det dagliga arbetet.

Vi kontaktade först informanterna via e-post där de fick information kring studiens syfte, genomförande och att det var frivilligt och anonymt att delta (se bilaga 3 och 4). Därefter sökte vi deltagarna på telefon med syftet att berätta mer om studien samt att få deras samtycke till medverkan. Att få kontakt med våra intervjupersoner visade sig vara svårare än vad vi hade tänkt, flera var skeptiska till att delta eller så gick det inte att hitta en gemensam tid för att genomföra fokusgrupper. Detta medförde att vi fick ett stort bortfall utifrån det ursprungliga urvalet av informanter.

Datansamlingen pågick mellan 15 april och 23 maj 2013. Vi genomförde sex av åtta fokusgruppsintervjuer där sammanlagt 20 personer deltog. Fokusgrupperna ägde rum på kommunhuset i respektive kommun och varade mellan 45-60 minuter. Vi genomförde 10 stycken individuella intervjuer med deltagare från alla kommuner utom en. Intervjuer ägde rum på intervjupersonernas kontor, på kommunhuset, på ett bibliotek och en av intervjuerna genomfördes via telefon. Intervjuerna varade mellan 35-60 minuter. Intervjuerna utgick från semistrukturerade frågor i syfte att få svar på undersökningens frågeställningar men med utrymme för deltagarnas erfarenheter och synpunkter. Även fokusgruppen utgick från ett semi strukturerat frågeformulär som i större utsträckning var ämnat för att skapa diskussion och reflektion i ett samtal mellan deltagarna. Forskarnas roll under fokusgrupperna var att initiera samtalet och frågeställningarna samt att dokumentera samtalen. Sammanlagt har 30 stycken individer ingått i följeforskningens studie, 16 kvinnor och 14 män. Trots det stora bortfallet upplever vi en ”mättnad” i materialet då informanterna återkommer till samma teman vilket gör det möjligt att dra slutsatser utifrån materialet.

### 3.2 Analys

Resultaten från de enskilda intervjuerna och från fokusgrupperna har analyserats med en tematisk analys (Boyatzis, 1998). I en tematisk analys söker forskaren efter teman som bildar ett mönster som beskriver och organiserar ett visst fenomen. I ett första steg så identifierades olika teman utifrån vissa begrepp eller information utifrån frågeställningarna. Styrande för vår analys var att redovisa deltagarnas upplevelser av utbildningssatsningen och förutsättningarna att arbeta med de av projektet identifierade frågorna. I ett andra steg utvecklade vi olika kategorier för att analysera resultaten. Efter noga genomlysning av intervjuerna så framträdde centrala och återkommande begrepp och kategorier som gjordes om till ett tematiskt kategoriseringssystem som illustrerar hur deltagarna såg på sin medverkan och resultaten av denna.

I analysen har vi strävat efter att se tendenser där vi jämför vilka teman en individ tar upp och hur de förhåller sig till detta. Vi har inte i huvudsak analyserat på kommun- eller på individnivå utan har försökt att hitta likheter och skillnader i variationen av uppfattningar som framkommer i det empiriska materialet. För att tydliggöra för läsaren så har vi valt att ge alla informanter från fokusgruppsintervjuerna namn på F och informanterna från individuella intervjuerna namn på I.

## 4. Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av analysen av intervjuerna och fokusgrupperna med syfte att belysa hur deltagarna upplever sin medverkan i utbildningarna och sina förutsättningar i respektive kommun för ett fortsatt lärande och arbete inom de områden som är prioriterade i projektet. Resultaten presenteras under följande teman; Inför utbildning, Mötet med utbildning, Lärandets utfall, Möjligheter att praktisera och Stöd för fortsatt arbete. Under varje tema presenteras olika kategorier av upplevelser som belyser de mönster och den variation som finns i materialet.

Följeforskningen tar utgångspunkt i utbildningsdeltagarnas upplevelser. Utifrån anonymitetsskäl har vi valt att inte göra analyser på individ- och kommunnivå och att inte heller uttala oss om resultat kopplat till specifika utbildningar. Vi ser att deltagarna har liknande uppfattningar oavsett kommuntillhörighet eller deltagande i en specifik utbildning. Variationen i de kategorier som presenteras går således inte att knyta till specifika kommuner eller utbildningar inom satsningen.

### 4.1 Tankar inför utbildningen

För att få en bild av vilka förutsättningar och vilken beredskap deltagarna hade inför utbildningarna (Ellström, 2011) ställdes frågor om hur de först kom i kontakt med utbildningssatsningen, hur urvalet av deltagare till utbildningen gick till samt vilka förväntningar de hade inför utbildningen. I intervjuerna framkom att tiden var knapp och att deltagarna upplevde att projektets förankring och syfte inte presenterades tydligt i samband med urval av deltagare till utbildningarna vilket kom att påverka deltagarnas förväntningar inför utbildningen.

#### 4.1.1. Förankring och kommunikation om projektets syfte

I intervjuerna lyfter deltagarna fram att deras förväntningar inför utbildningarna bör förstås i relation till hur projektet förankrades i kommunerna. Förankringsprocessen beskrivs som att initiativet kom från kommunledningsnivå snarare än från behov formulerade av medarbetare och chefer i verksamheterna ute på förvaltningarna. Deltagarna upplevde att de inte hade tillräckligt med information kring vad satsningen innebar och varför kommunen valt att delta i projektet. Filip beskriver hur kommunikationen kring projektet påverkade inställningen till utbildningen inför första tillfället;

Man hade vunnit lite fart i det här med att ha lite längre startsträcka. Så man hade kunnat förberett oss som går om man hade lite längre tid och om man tagit upp det på ett av våra forum för ledare och chefer och gjort reklam för en sak som gör att de flesta tycker att det ska bli spännande. För jag tror att många kände sig ditkommenderade till första tillfället. Sen kanske de tyckte att det var bra efteråt men att ha gjort den reklamen då hade man gått in med andra ögon. (Filip)

Fabian diskuterar vidare hur bristen på förankring skapade en viss förvirring hos deltagarna i början av utbildningen. Han menar att ”Vi hade vunnit mycket på om man hade kunnat göra reklam för detta eller förankra. För väldigt många åkte första gången utan att veta något om detta och visste förmodligen inte efter första gången man gick hem.”



Otydligheten gällde också vilka och varför vissa har blivit tillfrågade och utvalda att gå utbildningen. Vidare framkommer i intervjuerna att cheferna hade problem att motivera anställda i verksamheterna att gå utbildningen. Freja påpekade att "Vi vet inte varför vi blev tillfrågade, eller ja det var ingen fråga utan personalavdelningen beordrade alla chefer att de skulle skicka personer på detta. Men det fanns ingen information om varför eller vad det skulle handla om så det var svårt att motivera folk att gå."

Att projektet inte förankrades och diskuterades inom kommunen i förväg ses i en av fokusgrupperna som en förklaring till en olyckligt vald tidpunkt för utbildningarnas genomförande. Deltagarna ser ett behov av utbildning och verksamhetsutveckling men menar att tidpunkten för när utbildningarna genomfördes påverkade deltagarnas engagemang och inställning till projektet. Ett exempel är Franciska som menar att:

En av våra verksamheter genomgår en stor omorganisering och då upplever man att detta kom mycket olägligt. Det är redan är oro och osäkerhet i organisationen kring hur det ska bli och som gör att vi inte riktigt kan arbeta som vi kanske hade önskat med denna satsning. Inte så att det inte är bra innehåll men tidpunkten är inte bra utan väcker motstånd.

Ingemar menar vidare att "Vi fick väl ut några handlingar på detta men jag hade inte läst något innan så jag var ganska öppen. Hade gärna fått mer information om hela kedjan för att få ett sammanhang."

Deltagarna uppger att de fick lite information om projektets syfte, innehåll och omfattning i samband med att de tillfrågades om att delta i utbildningarna. Ingemar menar i citatet ovan att han saknade sammanhang för utbildningssatsningen och att det dels beror på bristande information och dels på att han själv inte tog sig tid att läsa den information som kom och därför förhöll sig öppen inför första utbildningstillfället.

#### **4.1.2 Individernas förväntningar och förståelse av utbildningarna**

Bristen på information kring syftet med utbildningen kom således att påverka förväntningarna och motivationen hos enskilda individer att delta i utbildningarna. Tillsammans med andra faktorer såsom utbildningsbakgrund, arbetssituation och roll på arbetet visar deltagarna att de tolkar och förstår utbildningssatsningen och vad den kan komma att ge dem på olika sätt (Ellström, 2011; Fenwick, 2003). En följd av en svag förankring av projektet och en oklar bild av kommunernas syfte med deltagandet var som beskrevs ovan att urvalet av vilka anställda som blev erbjudna att gå utbildning inte upplevdes som transparent för deltagarna. Här finns i kommunerna en variation mellan att kommunledningen bestämt att en viss grupp anställda, exempelvis alla chefer ska gå utbildning till en kombination av frivillighet och att ett antal deltagare bör gå från varje förvaltning. I intervjuerna lyfter flera personer fram att urvalet av deltagare till utbildningarna från kommunerna inte upplevdes vara grundat i individens eller organisationens behov av kompetensutveckling, vilket kom att påverka deltagarnas engagemang och förväntningar inför utbildningen. Flera av deltagarna vet inte varför de blev tillfrågade om att gå utbildningen eller på vilka grunder som andra deltagare från kommunen valts ut att gå utbildningen och att de inte hann reflektera över sitt deltagande och vad utbildningen skulle komma att innebära. Isabelle menar att:

Innan kursen hade jag inga förväntningar alls eftersom det var så stora teman, värdegrund t.ex. På ständiga förbättringar förväntade jag mig en struktur att hänga upp utvecklingsarbetet på. Jag tyckte också att det var bra att alla chefer skulle gå samma utbildning för att få en gemensam ram. På ledarskapsutbildningen var mina förväntningar mer att få en annan trygghet i ledarskapsrollen. Där hade vi bara fått typ fyra olika rubriker så där hade jag egentligen ingen konkret bild av vad det skulle ge.

I en av fokusgrupperna diskuteras att det kan vara problematiskt att chefen väljer vilka anställda som ska få möjligheten att delta i utbildning och att detta kan påverka inställningen till utbildningen. Fatima påpekade att "Det finns en risk att chefen väljer de som den gillar eller att andra uppfattar det så och att det skapas spänningar i personalgruppen och motstånd mot hela förändringsarbetet.". Ingemar menar att det var svårt att engagera anställda att gå. "Det var frivilligt att anmäla sig och det var lite segt. Det var inte "hurra att alla vill vara med" utan där fick vi nog, varje förvaltning skulle ha ett antal så där fick vi pusha folk för att vi skulle få ihop det." Några deltagare uppger att de i sin roll som chef behöver vara ett föredöme för den övriga personalen och delta i utbildningen därför att kommunledningen har beslutat att satsa på detta. Det är ledarens roll att visa på vikten av att delta oavsett om de själva är positivt eller negativt inställda till satsningen. Ingemar resonerar som följer:

Vi har tagit ett gemensamt beslut i koncernledningsgruppen att ta det här, och då måste ju jag jobba med det oavsett vad jag tycker om det att försöka sprida positiva ringar av det för det är ju ingen som tycker att det är kul om chefen säger att va fan ska vi gå på det där igen.

Utöver de som deltar på grund av att ledningen har tagit beslut att satsningen ska genomföras finns också deltagare som förhåller sig mer aktivt till beslutet att delta i utbildningen och som har tydligare förväntningar på utbildningen. Ingvar berättar att de i hans kommun hade svårt att hitta anställda som ville gå utbildningen men att han själv var villig då han redan hade ett intresse av frågorna från tidigare erfarenheter och utbildningar. Han menar:

Att jag fick gå utbildningen var att x ringde mig och frågade om jag ville gå då jag hade gått något liknande i mitt förra jobb. Och jag frågade min chef om jag fick gå och det fick jag för ingen annan ville. Den informationen jag fick innan var i princip den där foldern som man fick, och sen gick jag mer på känsla av att det skulle bli ungefär som satsningen i mitt gamla jobb.

Deltagare som har mer tydliga förväntningar inför utbildningen är dels deltagare med en position i kommunledningen med inblick i kommunens syfte med att delta i projektet, dels deltagare som ser ett behov av utbildning i relation till den egna arbetssituationen. Isabelle berättar att "Jag blev tillfrågad av chefen och tänkte att i rollen som ny som chef och nyanställd i kommunen så var det ett bra tillfälle." Franciska uppger att hon av en slump hade sett information om utbildningen och själv tog initiativ till att delta då hon såg att utbildningen skulle kunna vara givande i hennes yrkesroll.

Jag fick av en slump syn på ett protokoll där det stod att kommunen fattat beslut att gå med och att det skulle bli utbildningar så jag mailade chefen och frågade om jag fick gå. I vanliga fall går det inte till så att det är breda inbjudningar utan chefen frågar de som denna valt ut så det var en ren slump att jag såg detta.

Hur projektet introducerades påverkade deltagarnas förväntningar på utbildningarnas relevans i relation till sina och organisationens behov av kompetensutveckling. Några uppger att de hade låga förväntningar på utbildningen då de redan hade kunskaper och erfarenheter av liknande utbildningar och därför inte såg det som relevant att delta i projektets utbildningar. Även bland de som uttrycker att de hade höga förväntningar återfinns personer med tidigare erfarenheter av liknande utbildningar och arbetssätt som såg utbildningen som en möjlighet att utveckla sig och sitt arbete genom att bygga vidare på tidigare positiva erfarenheter. Hos de med höga förväntningar både för egen och för organisationens del innebar förväntningarna att utbildningen skulle ge metoder, verktyg och insikter för att utveckla det egna arbetet och att hitta strategier för att arbeta mer systematiskt med verksamhetsutveckling. Dessa mer tydligt formulerade förväntningar är framförallt kopplade till utbildningarna i ständiga förbättringar och ledarskap vilka också kan antas ha ett tydligare fokus på verksamhetsutveckling.

## **4.2 Mötet med utbildning**

Deltagarnas möte med utbildningen kan beskrivas genom att ta utgångspunkt i de frågor som utgör didaktikens grundläggande frågor, d.v.s. vad, hur, för vem och varför utbildning genomförs. Som resultaten har visat har frågor kring urval av deltagare och kommunens syfte med utbildningen och kommunikation kring detta påverkat deltagarnas olika förväntningar inför mötet med utbildningen.

### **4.2.1 Hur - en fråga kring utbildningarnas struktur**

Mötet med utbildningarna beskrivs av i stort sett alla informanter som ett chockartat uppvaknande. Som beskrivet ovan så visste deltagarna inte riktigt vad de kunde förvänta sig av utbildningarna vilket blev synligt och tydligt när utbildningarna startade. Alla deltagare beskrev kursstarten som ett uppvaknande då det gick upp för dem hur omfattande utbildningen var samt antalet tillfällen. Isak påpekar att "På den inledande dagen så lät allt ju bra men jag tror inte att många förstod vidden av tiden som man måste lägga ner för att gå utbildningen eller utbildningarna som det faktiskt rörde sig om."

Omfattningen rör även hur utbildningen var strukturerade och logistiken mellan de olika utbildningarna. Deltagarna deltog i allt från en föreläsning eller utbildning till att läsa upp till fyra parallella utbildningar. Den skiftande omfattningen berodde på hur kommunerna prioriterat och valt vilka utbildningar som de skulle delta i. De deltagarna som läste flera utbildningar samtidigt betonar att det var intressant att få tillfälle att delta i många utbildningar men att de samtidigt blandar ihop de olika gällande när i tid de gick en viss utbildning samt utbildningsinnehållet. Ivar lyfter fram detta och menar att "Jag går alla utbildningar/.../men det är alldeles för mycket. Det går för snabbt, är för mycket plus att man har hemuppgifter. Man blandar ihop. Jag menar, nu går jag ständiga förbättringar och då blandar jag ihop det med vad som sas på konflikthantering.". Några deltagare lyfte även fram att det var synd att vissa

kurstillfällena krockade med varandra, vilket gjorde att de inte kunde medverka på alla tillfällen som planerat.

Flertalet av deltagare berättar om en vår med en splittrad arbetssituation då deras deltagande i utbildningarna medförde hög frånvaro från arbetsplatsen och att deras ordinarie arbetsuppgifter blev lidande. Fredrik berättar att “Det var alldeles för kort varsel och det har varit jättestressigt för min del i alla fall. Det [syftar på antalet utbildningar och antal kurstillfällen] har ställt till det för mig hela våren”. Frida var mer positiv “Jag hade ju information sedan innan så jag visste att det var heldagsutbildningar men visst har det tagit tid med alla dessa utbildningar så man har fått stuvna om”. De beskriver att de har försökt att balansera sina ordinarie arbetsuppgifter och att genomföra alla moment som förväntades av dem i utbildningarna. Ingen av deltagarna uppgav att de hade fått tid avsatt i tjänsten eller att andra arbetsuppgifter plockades bort då de deltog i utbildningssatsningen. Detta gjorde att deltagarna upplevde antingen att deras arbetsuppgifter blev lidande eller att utbildningen blev åsidosatt. Det som framför allt poängterades var att de inte hade tid att genomföra de kursuppgifter som var planerade att utföras mellan de olika kurstillfällena.

#### 4.2.2 Utbildning för vad och vem

Kursinnehållet eller kursens stoff berör den didaktiska frågan vad, vilket alltid måste relateras till vem som är målgruppen för en viss utbildning. Frans menade att “Det är ju väldigt många olika personer som samlas i dessa utbildningar så vi var ju på olika nivåer. Vissa har ju läst dessa ämnen på högskola och de har ju helt andra förväntningar. Kurserna kanske får en ganska basic nivå för att de ska kunna rikta sig till alla.”. I intervjuerna framkom två olika grupperingar. Den ena gruppen poängterade att innehållet i kursen var spännande, lärorikt och utvecklande. Den andra gruppen var mer skeptisk då de ansåg att kursinnehållet höll en låg kunskapsnivå samt att innehållet inte presenterades på ett effektivt sätt. Deltagarna själva påpekade att deras upplevelser av kursinnehållet måste relateras till deras förkunskaper och arbetsuppgifter.

De individer som var väldigt positiva hävdade att utbildningarna gav dem nya kunskaper eller nya insikter som de inte hade förut men även att de gav dem nya verktyg eller metoder att arbeta med i sin vardag. Isa var en av dessa och hon menar att “Det är roligt och inspirerande alltså. Man får träffa nya människor/.../Just det här jag fick lära mig först, alltså hur jag är som person. Det var jätte nyttigt för vad som är mina starka och svaga sidor”. Många påpekade precis som Isa att kursinnehållet hade hög relevans för deras verksamhet och arbetsuppgifter och/eller för deras personliga utveckling och ledarskap. Fanny menar “Ja det har gett extremt mycket. Alltså dels så har det ju kommit diskussioner nu för ledare och chefer/.../Det har gett oss en samsyn på vissa saker och ett utvecklat samarbete mellan ledare och chefer i tänket gentemot medarbetare.”.

De individer som var mer negativa menade att kursinnehållet inte gav dem någon ny kunskap utan att detta antingen var sådant de lärt sig i sin grundutbildning eller att de redan tagit del av annan kompetensutveckling som gett dem denna kunskap. Frans menar att “Det känns ju som om man bara sitter av det hela...”. Felicia uttryckte också detta och menade att “Vi ska ju själva arbeta med detta så man vill ju vara proffs när man blir färdiga eller åtminstone vet hur man ska bli proffs då vi ska utbilda. De första två stegen satt jag bara och väntade på att det skulle börja då det var så mycket igenkänning.”. Vidare såg de inget behov av att just de skulle gå en viss utbildning då de inte hade t.ex. personalansvar, arbetade med relevanta arbetsuppgifter som stod i relation till kursinnehåll. “Hos oss är det väldigt svårt. Jag har väl med mig tänket/.../men jag

har ingen att jobba emot på så sätt så det känns svårt” menar Fredrik. Isa uttrycker även en viss skepticism “Alltså jag vet inte. Vi vet inte hur det kommer bli med det här gruppleddaruppdraget/.../viss del så var det nog för högt. Alltså via den arbetsordning vi har så är vissa saker inte relevant för mig...”. En del informanter såg därför inte nyttan av deras deltagande medan andra ändå uppskattade kursen.

### 4.2.3 Arbetsformer

Förutom själva stoffet utbildningarna berörde deltagarna även arbetsformer och kursuppgifter. Alla deltagarna berättade att kursledarna hade delat in dem i grupper som fungerade som reflektions- och arbetsgrupper under utbildningens gång. Gruppindelningen verkar ha gjorts antingen kommunvis eller över kommun-/verksamhetsområde-/yrkespositionsgränser. Att arbeta i dessa arbetsgrupper betonades som en av de mest värdefulla erfarenheterna från utbildningarna. Det var mötet med andra deltagare som lyftes fram som givande. Filip berättar att ”Det har gett ett enormt utbyte att träffa andra kollegor i andra förvaltningar och kommuner. Vissa är ju inom den egna förvaltningen men som man ändå inte träffar.”. Det kunde vara ett möte med deltagare inom den egna kommunen, mellan kommuner och över yrkespositioner där man delgav varandras erfarenheter och syn på kursinnehållet men även hur man arbetar. Dessa gruppdiskussioner gav tillfälle för reflektion. Fiona sa att “Vi hade ju folk med från olika verksamheter och de tänkte göra så här och då tänkte jag hur skall jag göra detta? Man fick sitta och omvandla lite. Det var jättejobbigt i början och tog energi men sedan så var det jättebra.”. Att ges tillfälle att reflektera över sig själv, sitt uppdrag eller arbetsuppgifter är inte lätt att få till i arbetets vardag så dessa arbetsgrupper sågs som väldigt värdefulla. Fanny påpekade att “... utbildningarna var ju uppbyggda med väldigt mycket reflektions- och diskussionsfrågor och det öppnar upp för att vi har kunnat sitta och diskutera hur vi upplever vår roll...”.

Kursuppgifterna genomfördes både i grupp och individuellt och lyftes oftast fram som intressanta och värdefulla men de tog mycket tid att genomföra och var därför en källa till stress. Fredrik betonar den tuffa arbetsbelastningar och säger “Så får jag en hemuppgift där jag inom en vecka ska genomföra en massa intervjuer i en arbetsgrupp och det är ju helt omöjligt. Jag skulle behöva ha mycket mera tid att testa de här grejerna då skulle det vara användbart. I den massan så försvinner allt bara ut i rymden”. Några poängterade att dessa uppgifter gav dem möjlighet att ta tag i uppgifter som de gått och tänkt på under en längre tid men inte haft möjlighet att ta tag i. På så sätt var kursuppgifterna ett incitament att få detta gjort. Ines menade att “... dessa uppgifter har hjälpt till att fundera över vissa dilemman och problem som jag hade på min arbetsplats. Att få andras åsikter på dessa var väldigt bra”. Vissa deltagare lyfte även fram kursuppgifter som de inte förstod relevansen av eller målet för. Isa säger att “Ja nu som i den här kursen så blir det liksom för högt kanske för oss [syftar till sin och sina kollegors kompetens] då vi ska göra den här uppgiften och den går verkligen på djupet/.../ det ligger på högskolenivå.”.

### 4.3 Lärandets utfall

Deltagarnas upplevelser av vad utbildningen har resulterat i varierar. En reflektion som flera gör är att det är svårt att synliggöra och identifiera vad utbildningen har gett. Ett exempel är Ingemar som menar att “Alltså, man har ju gått en massa utbildningar och med utbildning så sitter det ju förhoppningsvis där någonstans även om man inte är direkt medveten om att det har jag lärt mig

på den och den utbildningen, UGL [Utbildning ”Utveckling av grupper och ledare”] eller vad det är.”

Svårigheten att konkretisera vad utbildningarna har lett till handlar dels om att det inte har gått så lång tid efter utbildningarnas genomförande, dels om att det är svårt att härleda om en insikt eller kunskap är ett resultat av utbildningen eller av något annat. I en av fokusgrupperna diskuteras förväntade resultat av utbildningarna på följande sätt av Frideborg;

Man kan se utbildning på olika sätt, det kan ge en exempel att arbeta med. Men jag ser snarare utbildning som en uppmuntran eller input att fortsätta arbeta såsom man gör, ”keep up the good work”. Utbildning kan ge ny kraft. Det är olika på olika förvaltningar hur bra olika delar av utbildningen passar in.

I citatet ovan är ett resultat av utbildning legitimitet och uppmuntran att fortsätta ett arbete som redan pågår snarare än genomgripande förändringar i sätt att handla och tänka. Vad deltagarna har fått eller tagit med sig från utbildningen kan också relateras till förkunskaper och hur man upplevt att nivån på utbildningen har varit. Ingvar menade att:

I mitt dagliga jobb har jag inte fått så mycket, jag kunde det mesta innan, Jag har blivit lite mer strukturerad tror jag. Jag var ganska slarvig innan. Jag sorterar information bättre i mappstrukturen och så lite verktyg har jag nog fått med mig.

Ingemar lyfter fram att variationen i förkunskaper hos kursdeltagarna innebär en utmaning och att alla kanske inte delar hans upplevelse av att kursen höll en låg nivå:

Exemplen har varit på låg nivå, om vi ser till 80 personer så kanske andra inte tycker det. Det är ju spridning bland oss deltagare så det är svårt att göra alla nöjda.

Det finns också deltagare som menar att utbildningen inte innebar något nytt på grund av att de redan kunde det som behandlades och därför inte borde ha gått kursen från början. Fredrik poängterade att ”Jag har en examen från PA-programmet så tycker att nivån är för låg. Jag har läst allting detta förut/.../så jag tycker att den här första var rena lekstugan/.../ men därmed ska jag inte nervärdera kursen för de som inte har läst.” Här handlar resultatet dels om urvalet av deltagare dels om startpunkten för utbildningen. Vilka förkunskaper kan man utgå från att deltagarna har i en kurs med deltagare som har olika utbildningsbakgrund, olika befattningar och olika erfarenhet av sitt arbete?

Bland de som identifierar konkreta resultat av utbildningen så lyfter flera fram att utbildningen har gett dem verktyg och metoder. En chef, Ingela berättar om att de redan har infört en styrtavla i sin verksamhet och hur tavlan fungerar som ett verktyg för struktur och dialog med medarbetarna kring utveckling av verksamheten.

Vi införde en styrtavla i veckan, och då var tanken att de själva skulle kunna gå dit och skriva och då handlar det om tid och att de själva ska kunna gå dit istället för att jag står för informationen. Sen är vi inte där att det funkar än, men i förlängningen

tänker jag att jag har klart för mig vad som ska stå på tavlan så att de klarar att styra verksamheten själva så längre man ser till att det finns en organisation för det.

Exempel på ytterligare verktyg som deltagarna lyfter fram är att utbildningen har gett ett språk och en gemensam begreppsram att samlas kring i organisationen i diskussioner kring strategier för verksamhetsutveckling. Frank menade att:

Jag kan tycka att det är en gemensam botten som delar satsningen att jag har lättare att kommunicera med okända personer i kommunen och det här blir ju då en gemensam kod och ett gemensamt språk som hjälper till som man knyter an till och ibland raljerar man om det och ibland kan man knyta an till det och det hjälper till.

Här tycks det särskilt värdefullt att många i kommunen har gått samma utbildningar och har med sig begrepp och tankar kring detta tillbaka till verksamheten som ett verktyg för fortsatt arbete med att utveckla verksamheten. I en av intervjuerna menar en av deltagarna, Ingvar att han genom utbildningen har fått en annan inblick i hur andra i kommunen uppfattar Lean som begrepp. Detta har förändrat hans sätt att kommunicera kring förändringsarbete och verksamhetsutveckling.

Jag är lite mer försiktig nu när jag vet att de flesta är ganska negativa till, jag har lärt mig att alla inte är så positiva till Lean så nu är jag lite mer laid back, förut kunde jag vara mer säljande. Så jag har lärt mig och bemöter jag dem mer inlyssnande först för att kunna besvara det på rätt sätt när vi sätter igång på allvar. Jag vet att det var ganska stor skillnad mot min förra arbetsplats där alla tyckte att det var jättekul men här är det inte så.

Flera lyfter också fram att de har fått en struktur för att arbeta med frågor kring utvecklingsarbete i sina verksamheter. Ingela beskriver behovet av struktur:

Det finns ett sug efter struktur, mera standard på saker och ting och jag märker ju det och att nu är det mest svårt att inte ta tag i allt på en gång. Jag tar tag i struktur på möten och hur de ska jobba och deras APT:n tänker jag att vi ska vara snabba på så är den första grunden lagd. Sen kan vi börja prata om förbättringsprojekt. Basen måste vi ta först så tänker jag.

Ett annat återkommande svar på frågan om hur deltagarna har upplevt utbildningarna och dess utfall är att arbetet inte är färdigt i och med att de har gått utbildningen utan att det krävs en fortsatt process för att identifiera hur kursinnehållet kan användas i verksamheten. Denna satsning ses som en del av kommunernas fortsatta arbete. Frank inleder denna diskussion genom att säga att ”Det gäller att se detta som en del i ett nätverk, det fanns saker innan, det finns det här nu och det finns saker efteråt och som en del i ett kontinuerligt paket att få inspirerande arbetsledare.”. I fokusgruppen fortsätter diskussionen och en av deltagarna förtydligar hur denna satsning kan förstås i relation till fortsatt arbete.

Vi har ju fått en del avvaktande reaktioner till det här. Och jag ser det mer som ett verktyg i verktygspaletten för att se verksamheten. Men nere i verksamheterna under

enhetscheferna finns det inte en palett av verktyg och det ser jag som en fara. Jag tror att vi måste ha en ständig ström av intryck till enhetscheferna som kan sippra ner. Och den paletten ska fortsätta att fyllas på, det räcker inte med 12 utbildningsdagar under ett år och det är ju en massiv satsning som måste fortsätta. (Frank)

Ingela pratar om hur en del av kunskapen handlar om hur förändringar kan införas och i vilken ordning detta bör göras.

Alltså det har gett mig ny kunskap och aha för hur jag ska tänka strategiskt och organisation och hur jag ska få upp de här i standard och i vilken ände jag ska börja. Det hade varit lätt att börja i fel ände om jag inte fått mer kunskap så att sakta ner och vänta in är något som jag har lärt mig är inte minst viktigt för den som gärna drar på lite.

Här lyfter flera deltagare fram att utbildningen har gett dem nya perspektiv på vilka förutsättningar som finns i den egna organisationen och hur olika behov, roller och inställningar till förändringsarbete påverkar arbetet med att utveckla verksamheten. Ett exempel på ett sådant perspektivskifte är att deltagare ser sig själva som en drivkraft för förändring och att utbildningarna har visat att förändringar kan starta i liten skala vilket gör arbetet med genomförbart och att detta även kan fungera som ett sätt att möta motstånd. Så här berättar Ingvar "Min strategi har lite varit att göra bra pilotprojekt så att de ska se nyttan med det, att det blir riktigt bra."

Reflektion och möjlighet att granska den egna verksamheten och organisationen utifrån nya perspektiv är resultat som lyfts fram av deltagarna liksom att deltagare omvärderar eller ser på det arbete som redan görs eller har gjorts med nya ögon. Genom utbildningens innehåll har man identifierat värdefulla aspekter i det arbete som görs och hur det kan fortsätta att utvecklas. På så vis har utbildningen inneburit både en kritisk granskning och en bekräftelse på det arbete kommunen redan har gjort. Utbildningen har inneburit tillgång till nya innebörder av begrepp som kommunen redan jobbar med och därmed inneburit ett sammanhang för att fortsätta och utveckla arbetet. Filip menar att "Vi jobbar med en massa olika kvalitetshjul och annat. I skolan gör vi vissa saker som passar in bra och andra saker som passar mindre bra. Men just det här att man får med sig att kom igen med det här förbättringsarbetet det tror jag är en viktig del i det hela. Sen har jag testat någon liten sak av detta med men mest som en kul grej."

I svaren återfinns även de som förhåller sig mer negativt till att de känner igen begreppen och tankarna från utbildningen som menar att eftersom kommunen redan har genomfört detta och arbetar på ett liknande sätt så finns inget behov av att utveckla vidare.

I frågan om vad utbildningen har gett deltagarna och kommunerna framkommer således två skilda synsätt på utveckling och lärande. I det första synsättet är lärande och utveckling en tydligt avgränsad aktivitet som genomförs en gång, med en tydlig början och ett tydligt slut. Kommunen arbetar redan med detta, alltså behöver vi inte utbildningen eller diskutera frågorna vidare. I det andra synsättet är lärande och utveckling en process som är fortgående och som fanns innan utbildningen och som fortsätter, eller behöver fortsätta, även efter utbildningen. Ingela uttrycker det som att "Detta är inte ett arbete som man kan genomföra och sedan implementera en gång för



alla, det är en pågående process.” Ingvar fortsätter och menar att “Jag kommer att jobba mot förvaltningen och de andra med så vi kommer säkert att jobba tillsammans i detta. Jag tror att vi kommer att vara mycket effektivare och göra mindre fel och det kanske märks och sen tror jag och det ser jag redan nu att vi har blivit duktigare på att visa vad vi gör. Att vi har börjat med ständiga förbättringar.”

I det senare synsättet blir utbildningen ett av flera sammanhang som bidrar till lärande och utveckling. I det senare synsättet är det också svårare att avgränsa resultat och effekter till den utbildningsåtgärden som Kompetensväxeln inneburit. Resultaten uppstår i samspel med utvecklingsarbeten som skett utanför projektet, både före och efter projektet i tid och parallellt med projektet i form av andra åtgärder.

#### 4.4 Möjligheter att praktisera

När deltagarna diskuterar vad de har för möjligheter att praktisera de kunskaper som de fått med sig från kursen framträder olika bilder. Det finns de individer som poängterar att de har stora förutsättningar att arbeta vidare med detta. Ines säger att “Jag tror att jag själv måste jobba med detta. Bara kneta på och jag är ju rätt van att jobba självständigt. Det är viktigt att söka stöd i sig själv och så vårt nätverk [syftar till den arbetsgrupp som skapades i kursen].”. Dessa individer lyfter fram sitt eget ansvar dels utifrån den yrkesposition de besitter dels utifrån de arbetsuppgifter som de har. De ser både möjligheter och värdet av att arbeta med sin erhållna kunskap. Värdet ligger i att det både är personligt utvecklande och utvecklande för verksamheten. Dessa deltagare anser att det är upp till var och en att ta tag i dessa frågor och vad och hur man gör det beror på vilken roll och position man har i kommunen. Några till och med ser sig själva som förändringsagenter. Isa menar att “Jag har ett stort ansvar och det är mig det hänger på. Om jag inte bryr mig då blir det ju ingenting.”. Fiona instämmer och “Det är ju lättare att ta ansvar för detta ute i min verksamhet för det är där man har kunskapen och kompetensen. Nu får vi försöka jobba in detta i det vi redan har idag.”. En annan aspekt som lyfts fram är att deltagarna upplever att de med mer kunskap nu får legitimitet att lyfta vissa frågor som aktualiserats på utbildningarna eller som de tänkt på förut. I och med denna utbildningsåtgärden så har klimatet för att lyfta frågor förbättrats. Ingvar påpekade att:

I och med att man gått kursen har jag fått en annan ställning och då kan man påverka mer, det har jag redan märkt att man lyssnar mer på oss fyra. Utbildningen blir ett argument och något positivt, man får en viss tyngd av att man har gått utbildningen och de lyssnar bättre då de har sett hur mycket kontakt vi har med de andra kommunerna och hur de gör där. Jag tror att vi kommer att få mer gehör för våra idéer.

Det finns även individer som inte anser sig ha varken möjligheter eller förutsättningar att arbeta med dessa frågor. De betonar att de inte har de arbetsuppgifter som lämpar sig för att driva t.ex. ett ständigt förbättringsarbete eller att de saknar personaluppdrag. Isak menar att “hos oss är det väldigt svårt utifrån att jag inte har det ansvaret men jag har väl med mig tänket...”. Vidare betonar dessa personer avsaknaden av tid för att bedriva utvecklingsarbete. Några individer problematiserar också att det endast är ett fåtal individer som gått en viss utbildning, vilket gör att kompetensnivån i kommunen inte har höjts nämnvärt. De betonar även att det är svårt att

arbeta om man är relativt ensam. Felicity menar "... att i många kommuner så var både kommunchef och förvaltningschef så då är ju chansen för genomslag större. Jag kan ju inte jobba ensam.". En annan poängterar att hon tror att kommunens strategi var att "... vi skickar någon som kan titta vad kursen innehåller...". Andra individer uppger av nu kan de "checka-av" att de gått utbildningen, men att de inte ser utbildningen som en del i en större satsning för kommunen.

Om dessa båda grupper har ett positivt respektive negativt sätt att tänka kring sina möjligheter att praktisera så finns det även en grupp som inte relaterar ansvaret att arbeta med frågorna till sig själva. De påpekar i stället att de inväntar ett beslut eller tydligare uppdrag från kommunledningen. Ett exempel kom från de individuella intervjuerna där det framkom att:

Vi har tagit ett gemensamt beslut i ledningsgruppen att ta det här, och då måste ju jag jobba med det oavsett vad jag tycker om det att försöka sprida positiva ringar av det för det är ju ingen som tycker att det är kul om chefen säger att ska vi gå på det där igen. Jag är lite fundersam på de som gått mkt mer än mig och vad blir deras roll och ska de göra något eller ska jag ta tag i något nu. Jag vet inte ens om de är klara och vad händer då? Och ska vi ligga lågt till dess eller ska de användas för att utbilda ny personal? Det har kanske sagts någon gång på ledningsgruppen eller står i någon handling. Alltså XX är väldigt engagerad i detta så där finns inget att klaga på men på möte med 17 punkter så känns ju inte denna som den viktigaste punkten direkt. (Ingemar)

Citatet ovan visar att chefen inväntar förtydligande information och instruktioner från kommunledningen samtidigt som denne påpekar att varken han eller ledningsgruppen prioriterar frågan. Även Isak väntar på ett "beslut" från kommunledningen och kommer då att använda sitt uppdrag för att efterleva detta efter bästa förmåga. Men fram till dess så "sitter jag lugnt i båten och väntar" enligt Isak. Vidare när det gäller möjligheterna att praktisera det man lärt sig så lyfter deltagarna vikten av att relatera detta till annat utvecklingsarbete som pågår i kommunen. De ställer sig frågor som hur passar detta in i kommunen i stort, i relation till andra omorganiseringar och projekt? Här poängterar många deltagare vikten av att inte "kasta ut" befintliga arbetssätt utan att i stället bygga vidare och utveckla det arbete som redan finns. Fiona argumenterar att "Vi arbetar ju redan med ständiga förbättringar idag men vi kanske ser det med andra ögon eller benämner det med ett annat sätt. Sättet att tänka ligger ju väl i linje med det arbetssätt som vi redan har. Det är ju att hela tiden hitta förbättringar för våra brukare.". Ingela menar att:

Man har ju inte haft någon strategi för att ta tillvara utan det är ju något som man kommer att forma nu. Och det har man ju sagt att vi ska jobba med nu vi som går steg 3 & 4 och på det viset är det ju positivt och jag hoppas att jag får lite pengar nu eftersom jag har en så stor personalgrupp så är det ju inte bara att slinka iväg ett par timmar utan det kostar ju att ersätta personalen. Och det hoppas jag att jag får lite pengar till så att vi får en kunskapsbas.

Flera personer lyfter också att möjligheterna till att fortsätta att praktisera det de lärt sig från utbildningen beror på vilken förändringsvilja som finns i kommunen som organisation. Här lyfter flera deltagare, från olika kommuner, att det är viktigt att ta hänsyn till att det i verksamheten

finns olika förhållningssätt till utvecklingsarbeten. I en kommun uttrycker deltagarna att det är viktigt för att engagera anställda i utvecklingsarbetet att både bygga vidare på det som finns genom att ta hänsyn till kultur och traditioner och att föra in nya sätt att tänka och göra i organisationen. I en annan kommun uttrycks att det finns en ovilja mot förändringar som har att göra med att cheferna redan har gjort karriär och snart ska gå i pension och därför inte vill initiera några nya utvecklingsarbeten och förändringar utan snarare vill vila i det arbete som finns.

#### 4.5 Stöd för fortsatt arbete

När deltagarna reflekterar kring vilket stöd de behöver, både individuellt och organisatoriskt för att implementera lärandet i ordinarie verksamhet framkommer tre huvudkategorier av svar. De efterfrågar strategier och riktlinjer, mötesarenor och reflektion samt fortsatt kompetensutveckling och upprätthållande.

När det gäller strategier och riktlinjer så menar deltagarna att de behöver få insikt i hur kommunen ser på utbildningssatsningen samt hur kommunen ska tillvarata medarbetarnas nya kompetens. Det stöd deltagarna efterfrågar är därför främst en klarhet i hur kommunen ska fortsätta arbetet utifrån utbildningssatsningen. Ett par individer efterfrågar ett formellt uppdrag från ledningen då detta medför stora förändringar av verksamheten. En av dessa var Franciska:

Idag vet vi inte hur ledningen ser på detta, det saknas tydlighet och det är redan idag oro kring omorganisationen som pågår och folk är osäkra. Detta kom olägligt och det är ändå svårare att förklara för de anställda om vi inte vet vad detta ska leda till eller hur ledningen ser på det. Det gör det svårt att jobba på ett sådant sätt som jag kanske hade velat.

Fredrika lyfter även hon betydelsen av förankring i ledningen och att individer kan göra mycket men att större förändringar kräver ledningsstöd, särskilt om det involverar flera olika verksamheter i organisationen. ”Det är ju hela tiden i vardagen nu där man har en chefsbefattning och personalintensivt och kunder som man kan behöva stöd och hjälp och beslut uppifrån för att genomföra stora verksamhetsförändringar för t.ex. att flytta pengar.”

Vidare ställer sig deltagarna frågande till vad som händer med deras övriga arbetsuppgifter då det tar tid att genomföra förändringar, tid som måste tas från andra uppgifter. Frida menar att det viktigaste stödet hon kan få är "... tid! Jag behöver tid för att genomföra det här så att det blir så bra som möjligt så att det inte blir det här motståndet som jag tror att det annars kan bli". Tid handlar också om att arbetsgrupper behöver få tid för att kunna utveckla verksamheten tillsammans och att detta kostar. Ingela menar att hon har en bra situation som idag kan börja arbeta direkt med utvecklingsfrågor i sin verksamhet men att arbetet kräver möjligheter att involvera personalen, vilket är en kostnad för verksamheten. Vidare menar hon att:

Ja det är ju det här med kostnadstäckning, vi kommer ju att få ta våra APT [arbetsplatsträffar] till detta någon annan tid eller pengar finns ju inte. På socialförvaltningen har vi halva tiden till kompetensutveckling mot vad vi har haft tidigare så det är ju hela tiden så att socialtjänsten är åsidosatt, alla andra

förvaltningar har ju full täckning. Vår verksamhet är ju slimmad, sen hoppas jag ju att vi genom de här förbättringarna ska kunna tjäna in de här pengarna. Det är ju i starten det kostar innan man ser de här effektiviseringarna i pengapåsen utan först kostar det ju lite.

Ytterligare en fråga som kommer upp i frågan om förutsättningar för att fortsätta arbetet är vilken roll de individer som har gått Steg 4 i Ständiga förbättringar ska få framöver. Denna kurs syftar till att deltagarna ska ansvara för och utbilda medarbetare kring ständiga förbättringar i sin verksamhet. Många hade stor tilltro till att de skulle driva fortsatta utvecklingsprocesser i kommunen men såg att det idag var oklart vad som ligger i deras uppgift i relation till deras eget arbete. Här poängterades också vikten att dessa individer får tid för att jobba med förändringsarbete. Det centrala gällande strategier och riktlinjer var efterfrågan på tydlighet, där deltagarna påpekar att kommunen måste fatta ett beslut, kommunicera detta och arbeta mot detta mål. Frans poängterar att “Jag behöver få höra en strategi och en tanke! Vad är tanken med det här alltså. Annars så kan det ju bli att man skapar upp små egna projekt. Ett stöd för mig skulle vara att veta vad det är en tanke, vad har vi för röd tråd? Det kan jag sakna!”.

Den andra huvudkategorin berör behovet av mötesarenor och reflektion. Här poängterar deltagarna behovet av stöd av andra för att arbeta vidare. Först så lyfter många fram värdet av att fortsätta arbeta och träffas i de grupper de har bildat under utbildningarna. Grupperna ses som värdefulla utifrån att man har byggt upp ett förtroende för varandra, alla har samma kunskapsbas samt att de ser värdet av att fortsätta utbyta erfarenheter och bolla idéer. Ines känner att “Jag tror att det räcker med den där nätverksgruppen som jag fortfarande tillhör sedan utbildningen. Den tror jag är jätteviktig.”. Vidare betonas starkt att kommunen själva behöver skapa mötesarenor där alla som gått olika utbildningar kan träffas för att reflektera kring vad de har lärt sig, hur de vill arbeta vidare och identifiera aktiviteter för fortsatt lärande. Felicity hoppas att kommunen kommer “... skapa tid för gemensam reflektion. Där man diskuterar hur man har hanterat dessa utbildningar”. Vidare identifieras andra grupperingar som kan komma att bli viktiga såsom befintliga nätverk, andra chefsnätverk samt Q-Öst. Centralt för alla dessa identifierade mötesplatser är behovet att mötas och reflektera kring sin utveckling, verksamheten samt samarbeten inom kommunen men även över kommungränser.

Den tredje huvudkategorin berör fortsatt kompetensutveckling och upprätthållande. Deltagarna ger uttryck för att denna utbildningssatsning är början på en längre satsning i kommunen. Utifrån detta diskuterar de hur de ska få med alla som inte har gått en viss utbildning eller som endast har gått ett par av stegen [syftar till ständiga förbättringar]. Fiona menar att “poletten ramlade inte ner förrän på steg tre. Fabian menar samma sak och upplever att “Många av de som endast gått två steg är negativa utifrån att de inte förstår vad ständiga förbättringar är, att den där handledaren inte var bra den dagen eller att de upplever att de inte hade tid. då förkastar det allt fast det egentligen handlar om strukturella saker”. Här relaterar de återigen till värdet av att skapa olika grupperingar samt att de som leder projektet samt individerna som gått steg fyra i Ständiga förbättringar ska få mer legitimitet för att på så sätt stärka kompetensen i kommunen. Vidare betonas att det måste till fortsatt kompetensutveckling och processtöd för att arbetet ska fortgå och fördjupas. Ett förslag som förs fram av ett par deltagare är att ha mentorskap eller handledning för att stötta ledare och chefer i deras arbete med verksamhetsutveckling. Avslutningsvis när det gäller stöd poängterar många av deltagarna behovet av att hela denna

utbildningssatsning utvärderas inom kommunen. Det är viktigt att kommunen följer upp hur satsningen har fallit ut samt drar lärdomar av detta. Deltagarna påpekar att det är viktigt att göra en utvärdering till hösten men även att följa upp resultaten på längre sikt då förändringar och lärande i organisationen kan tänkas ha fått effekt.

## 5. Diskussion

Följeforskningen inom ramen för Kompetensväxeln syftade till att studera hur deltagarna på utbildningarna Systematiskt arbete med ständiga förbättringar (steg 1-4), Ledarskapsblocket (steg 1-3, 4 & 5) samt Gemensam värdegrund upplever sin medverkan och sina förutsättningar i respektive kommun för ett fortsatt lärande och arbete inom projektets prioriterade områden. I detta avsnitt diskuteras det presenterade resultatet i relation till forskning kring lärande i arbetslivet, kompetensutveckling och att bedriva utvecklingsarbete genom projekt med syfte att besvara följeforskningens frågeställningar.

Syftet med Kompetensväxeln, att genom olika aktiviteter och samarbetsformer bidra till att kommunerna klarar av att möta och gå stärkta igenom generationsväxlingen och därmed även fortsätta att erbjuda högkvalitativa välfärdstjänster av kunniga och motiverade medarbetare och chefer (Jonsson, 2012), har likheter med andra satsningar inom kommuner och landsting för att höja medarbetarnas kompetens (Östlund, 2012). Projektets syfte och de identifierade läraktiviteterna gör att projektet kan ses som ett stort kompetensutvecklingsprojekt som syftar till att höja kompetensen hos grupper av anställda (Ellström, 2010a). Forskningen visar på olika strategier för kompetensutveckling till exempel rekrytering och lärande i samband med det dagliga arbetet (t.ex. Ellström, 2010a; Kock, 2010). I detta fall har projektet, via en omfattande enkät riktad till ett urval av kommunernas medarbetare, funnit prioriterade områden där kompetensnivån behöver höjas. Utifrån dessa områden valde projektledningen att designa olika externa och generella utbildningar med syfte att utveckla medarbetarnas kompetens inom de prioriterade områdena. I enlighet med Kock (2010) valde projektet att följa en formell strategi med externa utbildningar till skillnad från en integrerad strategi, där varje kommun med utgångspunkt i sin verksamhet identifierade olika läraktiviteter. Valet kan problematiseras utifrån att det övergripande syftet var att stärka individens lärande och utveckling men framförallt betonas i syftet verksamhetens utveckling för att möta framtida utmaningar med kompetensförsörjning. Syftet med projektet och valet av strategi för kompetensutveckling är en viktig bakgrund till hur utbildningarna har genomförts inom ramen för projektet och hur resultaten av dessa upplevs och kan implementeras för fortsatt verksamhetsutveckling.

### 5.1 Kompetensutveckling via utbildning

Utifrån analysen av deltagarnas upplevelser av utbildningssatsningen samt med utgångspunkt i modellen för utbildningsplanering presenterad i Nilsson et al. (2011 från Allen, 2006) är det möjligt att problematisera utbildningarnas utfall. Centralt vid planeringen av utbildning är frågan varför organisationer ska utbilda och vem som är målgruppen för utbildning. För Kompetensväxeln är frågan varför intressant och återfinns på flera olika nivåer. Tanken om kompetensutveckling som svar på utmaningen att möta kommande generationsväxling kom från kommunernas nätverk Q-öst och projektgruppen beviljas finansiering av Europeiska socialfonden (ESF). Som resultaten visar så upplever deltagarna inte att detta motiv till varför

utbildningarna erbjuds tydligt har förankrats vidare i de enskilda verksamheterna i den kommunala organisationen. Att beviljas medel i egenskap av ett ESF-projekt innebär att projektet måste ske inom en definierad tidsram, en tre årsperiod, och att planer och budget ska följas inom ramarna för den ursprungliga projektansökan. Att organisera kompetensutvecklingen genom projektorganisering har i detta fall utgjort ett sammanhang med både möjligheter och begränsningar för den gjorda utbildningsplaneringen. Dessa faktorer kom att spela stor roll för projektets genomförande och hur deltagarnas upplevelser av att delta i de utbildningar som projektet genomfört.

Studien visar att mötet med utbildningen eller utbildningarna väckte frågor om urvalsprocessen av deltagare, kursinnehåll samt kring kursernas struktur och syfte. Deltagarnas upplevelser av kursinnehållet var tvådelat, från de som menade att detta var ytterst relevant, lärorikt och utvecklande till de som menade att kursen inte gav någon ny kunskap. Spridningen i upplevelser kan relateras till deltagarnas förkunskaper och arbetsuppgifter där vissa var överkvalificerade för kursen medan andra kämpade för att följa med. Nilsson et al. (2011) menar att en central del i utbildningsplanering är att i analysfasen utreda utbildningsbehov samt vad och vem som ska få erbjudande om kompetensutveckling. Projektet organiserades som en stor temporär utbildningssatsning utöver ordinarie verksamhet (t.ex. Pinto, 1996) möjliggjord av externt finansierade utbildningar. Deltagarna uttryckte att de inte hade kunskap om de bakomliggande tankarna med projektet eller motiv till att de som individer skulle medverka. En tydlig kommunikation poängteras som en central förutsättning för hur implementeringsfasen faller ut (Ellström, 2010; Nilsson et al., 2011). Brister i kommunikation kan därför vara en förklaring till att deltagarna har oklara förväntningar och samt mindre motivation inför utbildningen.

Enligt Pinto (1996) så möjliggör projektorganisationen att man kan arbeta i andra former än de former som erbjuds inom ordinarie verksamhet. I projekt exemplifieras detta utifrån att utbildningarna var utformade med deltagare från olika verksamhetsområden och från olika kommuner. Inom projektforskningen så lyfts nya konstellationer och arbetsformer fram som den stora vinningen med projektorganisering (Pinto, 1996). Deltagarna framhåller arbetsformerna som den stora behållningen av satsningen, det vill säga att lära av och med deltagare från andra verksamheter och kommuner. De menar att deltagandet i utbildningen har gett dem perspektiv på sin egen verksamhet utifrån att de kunnat spegla sig i andras verksamheter och arbetsuppgifter. Detta är en av de förutsättningar som Ellström (2011) lyfter fram som främjande för ett utvecklingsinriktat lärande. En arbetsmetod som ytterligare verkar stödjande för lärandet var de kursuppgifter som gavs inom utbildningen. Uppgifterna kan ses som en länk mellan de formella utbildningarna och den ordinarie verksamheten utifrån att deltagarna uttryckte att kursuppgifterna gav dem möjligheter att arbeta med problem eller frågor som de funderat över förut men inte tagit sig tid att bearbeta. Vidare så konkretiserade uppgifterna kursstoffets teorier i praktiken. utbildningens organisering, det vill säga hur lärandet skulle ske, i olika arbetsmetoder upplevs som lyckosam och välgenomtänkt. Det som kan diskuteras är urvalet av individer i relation till antalet utbildningar som en individ fick gå. Flertalet av kommunerna hade skickat sina deltagare på fler än en utbildning. Många av deltagarna uttrycker att det omfattande deltagandet i utbildningar krockade med den ordinarie verksamheten. Ledningen hade kunnat vara tydligare i kommunikationen kring vikten av deltagandet samt hur de såg på värdet av utbildningssatsningen i relation till ordinarie verksamhet. Detta kunde ha underlättat deltagarnas

arbete med att prioritera och hantera kollisioner mellan ordinarie arbetsuppgifter och sitt engagemang i kursen.

När det gäller lärandets utfall är det svårt att uttala sig om detta då studien genomfördes under pågående utbildningssatsning. Nilsson et al. (2011) påpekar att utfallet av en utbildningssatsning inte kan ses förrän deltagarna är tillbaka på arbetsplatsen och ska omsätta det de lärt sig. Utfallet av lärandet måste även ställas i relation till individens beredskap för att lära och hur de uppfattar och förstår sina möjligheter till ett fortsatt lärande (Ellström, 2011, Fenwick, 2003). Här har tydlighet och kommunikation en avgörande roll. Dels framhålls att projektledningen har ett ansvar att ta tillvara deltagarnas nya kunskaper och föra en diskussion kring hur detta kan implementeras i verksamheten generellt (Sahlin Andersson, 2002; Lindgren & Packendorff, 2006) dels är det viktigt vid externa utbildningssatsningar att deltagarna upplever att det finns ett stöd och uppmuntran från ledningen och närmaste chef för fortsatt lärande och utveckling. Nilsson et al. (2011) betonar vikten av tid för reflektion och handlingsutrymme. Vidare är det bra om projekt ställs i relation till andra utvecklings- och kompetensutvecklingsprojekt som har pågått och/eller pågår inom respektive kommun. Resultaten visar att sammanhanget för projektets genomförande är något som inte har kommunicerats tydligt till deltagarna. De upplever en osäkerhet kring hur de ska förstå utbildningssatsningen i relation till kommunens ordinarie verksamhet. Samtidigt sätter en del av deltagarna själva in projektet och utbildningarna i ett större sammanhang där de identifierar att detta är ett projekt som löper efter andra projekt och utvecklingsarbeten som kommunen genomfört och att det troligtvis kommer att följa nya satsningar efter denna (Brulin & Svensson, 2011). På detta sätt skapar deltagarna själva en mening med och ett sammanhang för utbildningarna. De relaterar utbildningens innehåll till tidigare verksamhetsutveckling som kommunerna arbetat med och använder denna förståelse som ett sätt att sortera vad i utbildningarna som är relevant att använda i sitt fortsatta arbete i ordinarie verksamhet.

## **5.2 Ett projekt - olika typer av lärande som resultat**

En utgångspunkt i denna studie är att lärande skapas i samspelet mellan individ och omgivning (Ellström, 1992). Potentialen för lärande i satsningen är beroende av att rätt personer deltar i satsningen. För deltagare som redan har de kunskaper som utbildningen erbjuder eller som inte ser relevansen i utbildningen kopplat till sin yrkesroll kommer inga varaktiga förändringar att ske varken hos individen eller i organisationen. Spännvidden i resultaten mellan de olika formerna av lärande som har skett i projektet, kan förstås mot bakgrund av det som Ellström (2011) beskriver som individens beredskap för lärande. Beroende på olika faktorer såsom utbildningsbakgrund, roll i kommunen, erfarenhet av att arbeta i den roll man har, tid och möjligheter att vara flexibel i arbetet samt insyn i hur kommunen resonerar kring Kompetensväxeln skapas olika förståelser av syftet med utbildningen och vilka resultat som förväntas efter att utbildningarna avslutas. Deltagarnas förförståelse sätter ramarna för hur resultaten av utbildningarna definieras och för hur de ser på behov och möjligheter att implementera resultaten i ordinarie verksamhet. En viktig poäng är samspelet mellan individuella faktorer och faktorer som har att göra med syftet med Kompetensväxeln. Hur samspelet mellan projektets syfte och deltagarnas roll kommuniceras till kursdeltagarna formar deltagarnas beredskap för lärande, deras faktiska lärande och deras bilder av huruvida resultaten bör och kan implementeras i verksamheterna efter att utbildningarna avslutats.

Resultaten visar olika exempel på lärande som deltagarna identifierar efter utbildningarna. Flera deltagare nämner konkreta metoder för att hantera rutiner i det dagliga arbetet såsom att organisera dokument på skrivbordet. Detta lärande kan ses som ett anpassningsinriktat lärande som är kopplat till individen (Ellström, 2011). Vidare finns de som identifierar lärande som förändringar i deras perspektiv på frågor kring arbetssätt och förhållningssätt till personal och ledarskap. Utbildningarna har gett både konkreta verktyg, strukturer för att organisera verksamhet och kritisk reflektion kring sitt eget sätt att arbeta, sitt ledarskap i relation till medarbetare, relationen till kommuninvånare som nyttjar verksamheterna samt sitt ansvar som kommunal arbetsgivare. Här handlar lärandet snarare om en pågående reflektion där existerande sätt att arbeta och förhålla sig sätts i relation till de perspektiv som utbildningen presenterat. De deltagare som identifierar denna form av lärande lyfter ofta fram att både kursinnehåll, arbetsformer och interaktionen med andra kursdeltagare och de diskussioner som uppstått i den egna verksamheten har bidragit till lärandet. Denna typ av lärande kan förstås som ett utvecklingsinriktat lärande och som en fortgående process (Ellström, 2011).

Kopplat till vilken typ av lärande, anpassningsinriktat eller utvecklingsinriktat, som deltagarna ser att projektet har resulterat i synliggörs även olika förväntningar på vad Kompetensväxeln som kompetensutvecklingsåtgärder ska leda till. De deltagare som uppger att utbildningarna framförallt har resulterat i ett anpassningsinriktat lärande identifierar Kompetensväxeln som en företeelse som tillfört dem som individer kunskap men som är isolerad från ordinarie verksamhet. Dessa deltagare har inga förväntningar på att lärandet ska förändra verksamheten då lärandet är avslutat i och med att de har gått utbildningarna. För detta syfte passar en formell strategi för kompetensutveckling väl då satsningen handlar om en avgränsad extern utbildningssituation som inte involverar verksamheten i strategin (Kock, 2010).

De deltagare som ger exempel på utvecklingsinriktat lärande har en annan typ av förväntningar på vad Kompetensväxeln kan och kommer att leda till på sikt för den egna verksamheten och för kommunen som helhet. Här ses de formella läraaktiviteterna som skett i utbildningen som en grund för fortsatt lärande och utveckling som sker kontinuerligt i verksamheten. Kompetensutveckling blir då inte en isolerad företeelse utan förstås som ett resultat av läraaktiviteter både inom ramen för den formella utbildningen och i ordinarie verksamhet (Kock, 2010). Deltagare som har förväntningar på och ser att Kompetensväxeln kan komma att leda till både individuellt lärande och verksamhetsutveckling ser sig själva som en brygga mellan projektet och ordinarie verksamhet genom att de kan lyfta frågor och diskussioner och fortsätta utvecklingsarbetet i den egna verksamheten. Om dessa förväntningar på Kompetensväxeln ska infrias krävs, utöver den formella strategin kompletterande aktiviteter för att analysera och implementera lärandet i verksamheterna. Kommunerna hade kunnat kompletterat utbildningssatsningen genom aktiviteter med ett tydligt verksamhetsfokus. En sådan komplettering hade ökat möjligheterna till integrerad kompetensutvecklingsåtgärder (Kock, 2010). De deltagare som ser projektet som en integrerad åtgärder förstår ofta utbildningarna i ett sammanhang av olika former av kvalitetsarbeten och utvecklingsåtgärder som skett tidigare i kommunen och ser möjligheter att fortsätta arbetet i form av framtida utvecklingsinsatser. Detta skulle kunna förstås som att man har en integrerad syn på kompetensutveckling (Brulin & Svensson, 2011). Deltagarna som förstår projektets syfte och sammanhang på ett integrerat vis



uppper dock att de saknar strategier för hur utbildningarna ska integreras med verksamheterna och andra genomförda och framtida utvecklingsåtgärder.

### **5.3 Implementering av projektresultat - individens roll, ansvar och mandat**

Vi har tidigare diskuterat att individers beredskap för lärande påverkar vilket lärande som deltagarna identifierar som resultat av projektet. Individens beredskap för lärande påverkar dem inte bara i den formella utbildningssituationen utan även när det kommer till implementering av projektresultat. Vi kan i resultatet utläsa en skillnad i hur deltagarna ser på sin egen roll utifrån vilken form av lärande och kompetensutveckling som man identifierar i projektet. De som identifierar ett anpassningsinriktat lärande identifierar sitt ansvar framförallt som att sköta och upprätthålla arbetet såsom det sker idag inom givna ramar. De som identifierar ett utvecklingsinriktat lärande och har förväntningar på att detta lärande ska tas tillvara i organisationen för att på sikt leda till verksamhetsutveckling identifierar sitt ansvar som att fortsätta att reflektera kring de frågor som utbildningarna lyft och att organisera verksamheten med hjälp av de verktyg som presenterats (t.ex. inom ramen för ständiga förbättringar). Om deras lärande ska ge resultat på lång sikt behöver de ledningsstöd, resurser och mötesplatser inom kommunen för att implementera det lärande som har skett och för att fortsätta arbetet med att utveckla verksamheten i linje med Kompetensväxels syfte. Deltagarna gör således ett arbete med att förstå och se relevansen av utbildningarna i relation till den egna verksamheten och att använda det lärande som skett. Detta kan förstås som att individerna skapar en mening och ett sammanhang åt utbildningsåtgärden, som de har upplevt saknats från organisationens sida. Vidare skulle deltagarnas arbete med att skapa mening i och sammanhang för lärandet i den egna verksamheten kunna förstås som att de arbetar för att använda resultaten från den formella strategin, utbildningarna, i en integrerad strategi för att utveckla verksamheterna. På så vis tar individerna ansvar för att integrera lärandet. I relation till tidigare forskning om lärande i arbete kan dessa resultat förstås som att deltagarna identifierar potential för lärande och verksamhetsutveckling men saknar förutsättningar i form av strategier för att ta fortsatt ansvar för lärande och utveckling (Ellström, 2011; Fenwick, 2003).

Deltagarna i studien kommer från olika förvaltningar och har olika roller i organisationen vilket präglar hur de ser på relationen mellan projektets utbildningsåtgärder och ordinarie verksamhet. För de deltagare som har en roll där de kommer i kontakt med kommunens representanter i projektorganisationen efterfrågar man i högre utsträckning strategier för att integrera projektets aktiviteter, utbildningarna, med ordinarie verksamhet för att nå verksamhetsutveckling. Dessa har också högre förväntningar på att få stöd från ledningen och resurser för att fortsätta arbetet med att ta tillvara det lärande som skett. I denna kategori återfinns både personer som idag upplever att de har en roll i organisationen där det är naturligt att arbeta med utvecklingsfrågor och med mandat att implementera projektresultat i verksamheten och deltagare som upplever att de efter utbildningar har kunskap och kompetens att implementera projektresultat och fortsätta lärandet genom verksamhetsutveckling men som inte har en roll eller arbetsuppgifter som tillåter detta. Dessa individer uttrycker att det finns en skillnad mellan deras kompetens och deras formella mandat att ta ansvar för implementering av projektresultat. Här efterfrågas en tätare koppling mellan projektet och ordinarie verksamhet samt en tydligare koppling mellan den vertikala och den horisontella förankringen av projektet, det vill säga att de resultat som uppkommit hos deltagarna som gått utbildningarna kan förmedlas och tas tillvara i relation till

övergripande strategier för hur verksamheten kan utvecklas (Brulin & Svensson, 2011; Svensson et al. 2007).

#### 5.4 Implementering av projektresultat - Organisatoriska förutsättningar

Implementering av resultaten i det här fallet handlar om att integrera de kompetenser och det lärande som har skapats genom utbildningsinsatserna i ordinarie verksamheter i kommunerna. I intervjuerna framkommer olika bilder av hur relationen mellan projektet och ordinarie verksamhet ser ut. I vissa fall upplevs kopplingen lös mellan projekt och ordinarie verksamhet då implementering inte uppfattas som relevant då syftet med projektet handlar om att genomföra utbildningen som en isolerad projektaktivitet (Johansson, Löfström & Ohlsson, 2007). I andra fall är implementeringen av resultaten huvudsyftet med att delta i projektet, utbildningarna ses som ett startskott för att synliggöra frågor om hur kommunen kan utveckla sin verksamhet och möta utmaningar med att behålla och rekrytera personal eller som ett tillskott av kompetens för att arbeta vidare med ett pågående utvecklingsarbete kring verksamheternas organisering och kvalitetsarbete (Brulin & Svensson, 2011). Resultaten har tidigare pekat på ett glapp i förståelsen av projektets huvudsyfte att utveckla kommunernas verksamheter för att stå förberedda inför framtida utmaningar med kompetensförsörjning, som handlar om att utbilda individer för att åstadkomma verksamhetsutveckling och den valda formella strategin för kompetensutveckling med externa utbildningar riktade mot individen (Kock, 2010). Detta glapp och deltagarnas upplevelser av bristande kommunikation kring projektets syfte och motivet bakom deras deltagande i utbildningarna, kan vara en förklaring till att deltagarna identifierar olika resultat av projektet och har olika förväntningar på om och hur resultaten kan implementeras i verksamheten.

Projektorganiseringen är således viktig för att förstå hur deltagarna i studien resonerar kring möjligheten till varaktiga resultat av utbildningsinsatserna inom ramen för Kompetensväxeln. För det första är implementeringen en fråga som inte har behandlats i någon större utsträckning. Det finns i projektets syfte och mål ett antagande om att utbildningarna som ges, efter en analys av kommunernas behov, ska leda till mer övergripande verksamhetsutveckling såsom att arbetet ska ske mer effektivt och att kommunen ska vara en attraktiv arbetsgivare både för befintlig och framtida personal. Dock finns i projektlogiken ingen tydlighet i *hur* utbildningsinsatserna ska leda till den typen av långsiktiga effekter. Det saknas projektaktiviteter för verksamhetsutveckling. Här återstår arbete för kommunerna att göra en analys för att visa om och hur implementering av projektresultaten kan ske (Jensen & Trägårdh, 2012).

I intervjuresultaten menar deltagarna att stort fokus har legat på att få rätt antal deltagare till utbildningarna och att genomföra utbildningarna. Ett arbete som deltagarna upplever som svårt att hinna med inom ramen för sina tjänster. Utrymmet för att diskutera, synliggöra och följa upp hur projektet kan leda till lärande i ordinarie verksamheter blir därför begränsat. Den bristande förankringen gör att kopplingarna är lösa mellan projektet och ordinarie verksamhet, likväl som mellan de som deltagit i projektaktiviteterna och de som befinner sig på strategisk ledningsnivå och är projektets ägare (Jensen & Trägårdh, 2012; Wistus, 2010). Utifrån begreppen horisontell och vertikal integration kan projektets förankring och möjligheter till implementering förstås (Svensson et al., 2007). När det gäller den vertikala integrationen, det vill säga från kommunledning till verksamhetschefer, gruppleddare och medarbetare kan

kommunikationen tolkas som bristfällig. De som inte befinner sig i en roll där de deltar i strategiska diskussioner om hur kommunen ser på och kommer att ta tillvara projektresultaten vet mycket lite om hur implementering är tänkt att ske vilket lämnar stort utrymme för oro kring vilket organisatoriskt stöd som kommer att finnas för de individer som vill implementera det lärande som skett i projektet. Hur väl projektet är förankrat i olika delar av kommunen (den horisontella integrationen) är beroende av de olika personer som deltar och deras intresse för att driva frågorna i respektive förvaltning. Bristen på tydligt ägarskap och integration mellan projektet och ordinarie verksamheter innebär därför att implementeringen framstår som en fortsatt öppen fråga.

I materialet framkommer även främjande förutsättningar för implementering av projektresultaten. I flera kommuner finns en medvetenhet kring projektets frågor, ett kontaktnät inom kommunen och mellan kommunerna och individer som är intresserade och som har kunskaper som de vill utveckla och sprida i verksamheterna. Här identifieras en retorisk och kulturell förändring där frågor om kompetensförsörjning, kompetensutveckling och organisering av arbete finns på agendan på ett tydligare sätt en tidigare (Nilsson & Hultman, 2004). I de kommuner och grupper av anställda (här kan det nämligen variera mellan olika förvaltningar inom en och samma kommun) som har placerat in projektet i en vidare kontext och knyter satsningen till tidigare och parallellt pågående utvecklingsarbeten finns också en bättre beredskap och grund för att fortsätta arbetet och att ta tillvara det lärande som skett genom Kompetensväxeln (Brulin & Svensson, 2011). Här uttrycker deltagarna konkreta önskemål som kan stärka de organisatoriska förutsättningarna för implementering. Exempel på önskemål är; att tydliggöra roller, ansvar och mandat för arbetet, avsätta tid och resurser för arbetet, att kommunledningarna tydligt kommunicerar hur kommunen ser på projektresultaten och eventuellt fortsatt arbete med dessa frågor. Ett sådant stöd kan vara ett sätt att överbrygga glappet mellan projektets syfte att nå verksamhetssyfte och den formella strategin för kompetensutveckling fortsatta läroaktiviteter och en implementering som ligger mer i linje med en integrerad strategi för kompetensutveckling (Kock, 2010) och som på ett tydligare sätt kopplar samman projektet med ordinarie verksamhet (Trägårdh & Jensen, 2012; Wistus, 2010).

## **5.5 Implementering och förslag inför framtiden**

Våra huvudresultat berör deltagarnas upplevelser av vad utbildningarna inom Kompetensväxeln har gett men framförallt på vilket sätt det lärande som skett kan användas och implementeras i kommunernas ordinarie verksamheter för att nå verksamhetsutveckling. Sammanfattningsvis kan Kompetensväxeln rent strikt ses som en formell strategi för kompetensutveckling genom extern utbildning men i projektets syfte finns en ambition för verksamhetsutveckling. I deltagarnas förväntningar finns även inslag av en ambition att arbeta i enlighet med en integrerad strategi för kompetensutveckling där deras kunskap används för verksamhetsutveckling (Kock, 2010). Vidare har vi identifierat att projektorganiseringen fått följder för hur möjligheterna till implementering upplevs av deltagarna. Ett resultat är att uppfattningarna om syftet med projektet, dess identifierade och potentiella framtida resultat samt hur dessa kan implementeras varierar och att deltagarna som gått utbildningarna inte har inblick eller kunskap om kommunerna har någon strategi för om och hur implementeringen ska ske. Detta skapar osäkerhet kring vem som är ansvarig för resultaten på organisatorisk nivå och vad som förväntas av den enskilde deltagaren i det fortsatta arbetet (Brulin & Svensson, 2011; Trägårdh & Jensen, 2010).

Utifrån studiens resultat kommer vi nu att formulera några förslag inför det fortsatta arbetet med att ta tillvara projektets resultat. Vi vill börja med att påtala vikten av att kommunicera de strategier, eller planer på att formulera strategier till de deltagare och verksamheter som deltagit i utbildningarna för att signalera att arbetet fortgår och för att sätta in utbildningarna i ett större sammanhang. På så vis kan den formella strategin för kompetensutveckling som utbildningarna har inneburit kompletteras med aktiviteter som på ett tydligare sätt relaterar utbildningarna till verksamheterna och dess utveckling (Kock, 2010). Ytterligare ett sätt att tillvarata deltagarnas engagemang och lärande är att arbeta med den horisontella och vertikala förankringen i implementeringen av projektets resultat. Idag finns en risk att strategier för fortsatt arbete formuleras på kommunlednings/projektledningsnivå och att de tankar, förslag och lärande som deltagarna har identifierat i relation till sina verksamheters behov inte används som en resurs i implementeringsarbetet (Svensson et al. 2007). Mot bakgrund av studiens resultat och slutsatser ges följande förslag inför implementeringen av kompetensväxels resultat då projektet nu avslutas;

- *Formulera och kommunicera strategier och riktlinjer för hur projektets resultat kommer att tas tillvara i kommunen.* Strategier och riktlinjer är ett sätt att förmedla ledningsstöd och legitimitet för arbetet.
- *Länka samman den strategiska och den operativa nivån i projektet* (de som planerar och kursdeltagarna) genom att skapa reflektionsgrupper i syfte att tillvarata de tankar och förslag som kursdeltagarna i varje kommun har kring hur lärandet kan användas i fortsatt verksamhetsutveckling. Involvera dessa reflektionsgrupper i arbetet att formulera strategier för implementering.
- *Identifiera befintliga och organisera för nya arenor för möten och reflektion.* Deltagarna uttrycker att det är värdefullt med reflektion i mötet med andra inom kommunen och mellan kommuner för att diskutera hur utbildningarnas innehåll kan omsättas i ordinarie verksamhet. Dessa arenor kan ses som en kompletterande läraaktivitet som stödjer en mer integrerad strategi där kompetensutveckling leder till verksamhetsutveckling. Exempel på befintliga sammanhang är t.ex. befintliga chefsnätverk, grupper som bildats under utbildningarna och Q-öst.
- *Fortsatt kompetensutveckling och processstöd.* Identifiera och länka samman behov av fortsatt kompetensutveckling och process-stöd med det arbete som skett i projektet.
- *Bygg och kommunicera sammanhang för kompetensutveckling och verksamhetsutveckling.* Vilka tidigare/parallella utvecklingsarbeten hakar detta i och hur ser framtiden ut? Även här finns många tankar och idéer hos deltagarna som kan formuleras och kommuniceras dessa i reflektionsgrupper och befintliga nätverk.
- *Undersök och stötta individuella och organisatoriska förutsättningar för fortsatt arbete.* Deltagarna lyfter fram ledningsstöd och arenor för reflektion som en sådan förutsättning, tid och resurser är andra förutsättningar. Formulera ansvar, tid och förväntningar för de personer som förväntas driva processen vidare i verksamheterna.
- *Följ upp, synliggör och återkoppla resultat.* Resultaten visar att det är för tidigt att utvärdera projektets resultat i termer av verksamhetsutveckling. För att hålla arbetet levande följ kontinuerligt upp och visa på de förändringar som sker i verksamheterna. Fortsatt forskning och stöd från Q-öst kan utgöra ett externt stöd för detta.

## 6. Referenser

- Almqvist, R. (2004). "Två decennier med 'New Public Management' - Succé eller fiasko?" *Kommunal ekonomi och politik*, 8, 4, 7-24.
- Bennich, M. (2012). *Kompetens och kompetensutveckling i omsorgsarbete*. Akademisk avhandling. Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings Universitet. Linköping: LiU Tryck.
- Billett, S. (2001). Learning trough work: Workplace affordance and individual engagement. *Journal of workplace learning*, 13, 5, 209-214
- Billett, S. (2004). Learning trough work: Workplace participatory practices. I H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (eds.) *Workplace learning in context* (109-125). London: Routledge
- Blomberg, J. (1998). *Myter om projekt*. Stockholm: Thomson Fakta.
- Bresnen, M., (2006). Conflicting and conflated discourses? Project management, organizational learning and change. I Hodgson & Cicmil, (eds.) *Making project critical*. New York: Pelgrave Macmillan.
- Boud, D. & Garrick, J. (1999). (Eds). *Understanding learning at work*. London: Routledge
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. London: SAGE Publications.
- Brown, P., Hesketh, A. and Williams, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy, *Journal of Education and Work*, 16, 2, 107-26.
- Brulin, G. & Svensson, L. (2011). *Att äga, styra och utvärdera stora projekt*. Lund: Studentlitteratur
- Ellström, P-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica Norstedts Juridik.
- Ellström, P-E. (2001). Lärande och innovation i organisationer. I Backlund, T., Hansson, H., & Thunborg, C. (red). (2001). *Lärdilemman i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.

- Ellström, P-E. (2006). Two logics of learning. I E. Antonacopoulou, P. Jarvis, V. Andersen, B. Elkjaer, & Höyrup (Eds.), *Learning, Working and Living. Mapping the Terrain of Working Life Learning*. London: Palgrave Macmillan.
- Ellström, P-E. (2010a). Organizational learning. I B. McGaw, P. L. Peterson, & E. Baker. (Eds.) *International Encyclopedia of Education, 3rd Edition*. Amsterdam: Elsevier.
- Ellström, P-E. (2010b) Forskning om kompetensutveckling i företag och organisationer. I H. Kock (red.) *Arbetsplatslärande – att leda och organisera kompetensutveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Ellström, P-E. (2011). Informal Learning at Work: Conditions, Processes and Logics. I M. Malloch et al. (Eds.). *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. London: Sage Publications.
- Engwall, M. (1995). *Jakten på det effektiva projektet*. Stockholm: Nerenius & Santérus Förlag.
- Fenwick, T. (2003). Professional growth plans; possibilities and limitations of an organization wide employee development strategy. *The Human Resource Development Quarterly*, 14,1, 59-77.
- Jensen, C. & Trägårdh, B. (2012) *Temporära organisationer för permanenta problem. Om implementering av samverkansprojekt för unga som står långt från arbetsmarknaden*. Skrifter från Temagruppen för Unga i arbetslivet 2012:1.
- Johansson S, Löfström, M. & Ohlsson, Ö. (2007). Separation or Integration - A Dilemma when Organizing Development Projects. *International Journal of Project Management*, 25, 5, 457-464.
- Jonsson, L-I. (2012). *Avstämningsrapport av mobiliseringsfasen*. Projekt Kompetensförsörjning inför generationsväxling, Dnr - 2011-3020040, Europeiska socialfonden.
- Kock, H. (2010). Kompetensutveckling – strategier och metoder. I H. Kock (red.) *Arbetsplatslärande – att leda och organisera kompetensutveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2008). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Kvale. S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, M. & Packendorff, J. (2006). “What’s new in new forms of organizing? On the construction of gender in project-based work”, *Journal of Management Studies*, 43, 4, 841-866.

Lindkvist, L., & Söderlund, J. (2006). What goes on in projects? – On goal-directed learning processes. I Sahlin Andersson, K., & Söderholm, A. (red.). (2006). *Beyond Project Management – New perspectives on the temporary – permanent dilemma*. Malmö: Liber.

Morgan, D.L. (1993). *Successful focus groups: Advancing the state of art*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Morgan, D.L. & Krueger, R.A. (1993). “When to use focus groups and why.” Morgan, D.L. (red) *Successful focus groups: Advancing the state of art*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Nilsson, M. & Hultman, G. (2004). Leder utbildning till utveckling? i Ellström, P-E. Hultman, G. (red) *Lärande och förändring i organisationer: om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, P., Wallo, A., Rönnqvist, D. & Davidson, B. (2011). *Human resource development – att utveckla medarbetare och organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, S. & Ellström, P-E. (2011). Employability and the talent management: Challenges for HRD practices. *European Journal of Training and Development*. 36, 1. 26-45.

Packendorff, J. (1995). Inquiring into the temporary organization: new directions for project management research. *Scandinavian Journal of Management*. 11, 4, 319-333.

Pinto, J. K. (1996). *Power and Politics in Project Management*. Sylva: PMI.

Rönnqvist, D. (2001). Kompetensutveckling i praktiken - ett samspel mellan ledning, yrkesgrupper och omvärld. En studie av strategier för kompetensutveckling inom hälso- och sjukvård. Akad. avh. Linköping: Linköpings universitet

Sahlin Andersson, K. (1996). I styrbarhetens utmarker. I Sahlin, I. (1996). *Projektets paradoxer*. Lund: Studentlitteratur.

Sahlin Andersson, K. (2006). Project Management as boundary work – dilemmas of defining and delimiting. I Sahlin Andersson, K., & Söderholm, A. (red.). *Beyond Project Management – New perspectives on the temporary – permanent dilemma*. Malmö: Liber.

Svensson, L., & von Otter, C. (2001). *Projektarbete – teori med praktik*. Stockholm: Santérus Förlag.

Svensson, L., Brulin, G., Ellström, P-E., & Widegren, Ö. (red.) (2002). *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. Arbetsliv i omvandling 2002:7. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Svensson, L., Aronsson, G., Randle, H., & Eklund, J. (2007). *Hållbart arbetsliv – projekt som gästspel eller strategi i hållbar utveckling*. Malmö: Gleerups.

Svensson, L., Brulin, G., Jansson, S., & Sjöberg, K. (red). (2009). *Lärande utvärdering genom följeforskning*. Lund: Studentlitteratur.

Wistus, S. (2010). *Det motsägelsefulla partnerskapet. En studie av partnerskap som organiseringsform inom EQUAL-programmet*. Akad. Avh. Linköping: Linköpings Universitet.

Östlund, C. (2012). *Kompetensförsörjning - lokala och regionala exempel*. Sveriges kommuner och landsting. Internet den 12 augusti, 2013 från <http://webbutik.skl.se/bilder/artiklar/pdf/7164-792-4.pdf>



### Intervjuguide för fokusgruppsintervju

*Inledningsvis: säg namn, utbildning och verksamhetsområde*

1. Ni har nu gått den här utbildningen/utbildningarna, varför tror ni att ni blev utvalda? Vad hade ni för förväntningar innan utbildningen?
2. Om ni nu tänker på utbildningens innehåll, vilken nytta tycker ni att ni har av detta i ert dagliga arbete? *(Har det medfört att ni t.ex. fått mer ansvar? Klarar era nuvarande arbetsuppgifter bättre?)* Nyttan i relation till vadå *(medarbetare, brukare, kollegor, verksamheten)*? Har ni fått nya insikter eller en annan förståelse? För vadå?
3. Vad tycker ni krävs för att ni ska kunna ha nytta av det ni fått med er från utbildningen? *(Vad hade kunnat göras annorlunda så att ni haft nytta av utbildningen? Vad är det som har gjort att du kan använda dig av det du fått med dig?)*
4. Det här är en väldigt stor utbildningssatsning som er kommun har gjort, hur skulle ni säga att kommunen arbetar med att ta tillvara det medarbetarna har förhoppningsvis har lärt sig? *Aktiviteter? Strategier? Ansvar? Skapa mötesplatser? Reflektion?*
5. Vad tycker ni att kommunen skulle kunna göra bättre? Ser ni några hinder?
6. Vilket stöd skulle ni, både individuellt och organisatoriskt, behöva för att fortsätta utveckla verksamheten? Hur ser ni på ert eget ansvar i relation till detta?
7. Något mer som ni vill tillägga?

### Intervjuguide för individuell intervju

*Inledningsvis: säg namn, utbildning och verksamhetsområde*

1. Kan inte du berätta hur det kom sig att du gick den här utbildningen? Vem kontaktade dig? Hur blev du utvald? Informationen innan?
2. Vad hade du för förväntningar på utbildningen innan du gick kursen?
3. Vad får du för tankar när du tänker tillbaka på utbildningen? Vad var mest värdefullt? Vad var mindre värdefullt?
4. Vilken nytta upplever du att du haft av ditt deltagande i utbildningen i ditt dagliga arbete? (Har det medfört att du t.ex. fått mer ansvar? Klarar dina nuvarande arbetsuppgifter bättre?)
5. Om du tänker lite vidare, vilka andra kan ha nytta av att du har gått den här utbildningen? (*medarbetare, verksamheten, kommunen, brukare*)
6. Upplever du att du ha fått bättre förutsättningar för att påverka utvecklingen av arbetssätt, personalfrågor och verksamhet? På vilket sätt? (*både ett eget intresse och ett engagemang och får legitimitet i organisationen*)
7. Det här är en väldigt stor utbildningsatsning som din kommun har gjort, hur skulle du säga att kommunen arbetar med att ta tillvara det medarbetarna har förhoppningsvis har lärt sig? *Aktiviteter? Strategier? Ansvar? Skapa mötesplatser? Reflektion?*
8. Vad tycker du att kommunen skulle kunna göra bättre? Ser du några hinder?
9. Hur ser du på ditt eget ansvar i relation till detta?
10. Vilket stöd skulle du, både individuellt och organisatoriskt, behöva för att fortsätta utveckla verksamheten? Vad skulle du kunna göra?
11. Om du tänker på framtiden, vilka utvecklingsbehov ser du för dig själv? Verksamheten? Kommunen?
12. Vet du vad målet/syftet med kommunens deltagande i kompetensväxeln? (Målet: 1. Uppnå ökad kompetens och förståelse i organisationen avseende generationsväxlingens förutsättningar och ändrade krav i arbetslivet, bidra till att deltagande enheter i högre grad blivit lärande miljöer och att skapa, pröva och förankra modeller för hur kommunerna kan arbeta med kompetensutveckling som hävstång för utveckling i samband med generationsväxling.)
13. Tror du att ni kommer att nå det målet? Tror du att du kan bidra?
14. Om du tänker på framtiden, var ser du dig själv då?
15. Något mer som du vill tillägga?



Linköpings universitet  
Institutionen för beteendevetenskap och lärande  
Sofia Nyström  
Sofia Wistus

**Bilaga 3**  
2013-03-18

## **Förfrågan om deltagande i följeforskning inom projektet ”Kompetensväxeln - Kompetensförsörjning inför generationsväxling”**

Vi, Sofia Nyström och Sofia Wistus arbetar som universitetslektorer vid institutionen för beteendevetenskap och lärande på Linköpings universitet och som följeforskare inom projektet Kompetensväxeln - Kompetensförsörjning inför generationsväxling. I projektet deltar åtta kommuner: Boxholm, Kinda, Linköping, Mjölby, Motala, Söderköping, Åtvidaberg och Tranås. Dessa kommuner har identifierat och utsett totalt ca 630 individer som ska få delta eller har deltagit i åtta olika utbildningar varav du är en.

Med detta brev vill vi ställa en förfrågan till dig om att delta som informant i följeforskningen. Syftet med studien är att undersöka hur deltagarna på utbildningarna *Systematiskt arbete med ständiga förbättringar*, *Ledarskapsblocket* samt *Gemensam värdegrund* upplever sin medverkan i utbildningen och sina förutsättningar för ett fortsatt lärande och arbete med frågorna i sitt arbete. Vi är generellt intresserade av kompetensförsörjningssatsningen och hur kommuner kan arbeta med detta och kommer därför inte att redovisa resultaten på individ- eller kommunnivå.

Nu vill vi fråga dig om du som en av 16 utvalda är intresserad av att delta i en **intervju** om dina upplevelser av utbildningsinsatsen och förutsättningar för att arbeta vidare med dessa frågor i det dagliga arbetet. Intervjun beräknas ta en timme. Deltagandet är helt frivilligt och rapporteringen från projektet kommer att anonymiseras genom att deltagarna får fiktiva namn, samt att vi utelämnar all information som kan avslöja vilka som har deltagit i studien.

Vi hoppas att du är intresserad av att delta då ditt bidrag är betydelsefullt och kommer under den närmaste tiden att söka dig på telefon för att höra om du vill delta i studien. Intervjun kommer i sådana fall att äga rum i slutet av april. Har du frågor är du välkommen att kontakta mig på [sofia.wistus@liu.se](mailto:sofia.wistus@liu.se).

Vänliga hälsningar  
Sofia Nyström & Sofia Wistus





Linköpings universitet  
Institutionen för beteendevetenskap och lärande  
Sofia Nyström  
Sofia Wistus

**Bilaga 4**  
2013-02-08

## **Förfrågan om deltagande i följeforskning inom projektet ”Kompetensväxeln - Kompetensförsörjning inför generationsväxling”**

Vi, Sofia Nyström och Sofia Wistus arbetar som universitetslektorer vid institutionen för beteendevetenskap och lärande på Linköpings universitet och som följeforskare inom projektet Kompetensväxeln - Kompetensförsörjning inför generationsväxling. I projektet deltar åtta kommuner: Boxholm, Kinda, Linköping, Mjölby, Motala, Söderköping, Åtvidaberg och Tranås. Dessa kommuner har identifierat och utsett totalt ca 630 individer som ska få delta eller har deltagit i åtta olika utbildningar varav du är en.

Med detta brev vill vi ställa en förfrågan till dig om att delta som informant i följeforskningen. Syftet med studien är att undersöka hur deltagarna på utbildningarna *Systematiskt arbete med ständiga förbättringar*, *Ledarskapsblocket* samt *Gemensam värdegrund* upplever sin medverkan i utbildningen och sina förutsättningar för ett fortsatt lärande och arbete med frågorna i sitt arbete. Vi är generellt intresserade av kompetensförsörjningssatsningen och hur kommuner kan arbeta med detta och kommer därför inte att redovisa resultaten på individ- eller kommunnivå.

Nu vill vi fråga dig om du är intresserad av att ingå som **en av sex personer** från din kommun i en **fokusgruppsintervju**. Intervjun beräknas ta en timme och genomförs genom att gruppen tillsammans diskuterar upplevelser av utbildningsinsatsen och förutsättningar för att arbeta vidare med dessa frågor i det dagliga arbetet. Deltagandet är helt frivilligt och rapporteringen från projektet kommer att anonymiseras genom att deltagarna får fiktiva namn, samt att vi utelämnar all information som kan avslöja vilka som deltagit i studien. Däremot kommer de som deltar vid samma fokusgruppsintervju att veta vilka andra som ingick då ni diskuterar frågorna tillsammans.

Vi hoppas att du är intresserad av att delta då ditt bidrag är betydelsefullt och kommer under vecka 7 att söka dig på telefon för att höra om du vill delta i studien. Har du frågor är du välkommen att kontakta mig på [sofia.nystrom@liu.se](mailto:sofia.nystrom@liu.se) eller [sofia.wistus@liu.se](mailto:sofia.wistus@liu.se).

Vänliga hälsningar  
Sofia Nyström & Sofia Wistus

