

Medarbetarintroduktion ur mentorers perspektiv

En uppsats om mentorers pedagogiska ledarskap ur ett handlingsteoretiskt perspektiv

OLA EKEHULT

*Huvudområde: Pedagogik
Nivå: Grundnivå
Högskolepoäng: 15
Kursnamn: Pedagogik 61-90hp
Kurskod: PEA101*

*Handledare: Karin Andersson
Dan Tedenljung
Examinator: Hans Öberg
Seminariedatum: 2021-06-03
Betygsdatum: 2021-06-03*

Sammanfattning

Ola Ekehult

Medarbetarintroduktion ur mentorers perspektiv:

En uppsats om mentorers pedagogiska ledarskap ur ett handlingsteoretiskt perspektiv

2021

Antal sidor: 37

I den här uppsatsen har medarbetarintroduktionen undersökts ur introduktionsmentorers perspektiv. Dessa mentorer har haft ett formellt uppdrag för att introducera medarbetare och lära upp nytillkomna medarbetare i arbetsuppgifterna. Intervjuade mentorer arbetade inom en större tillverkningsindustri där arbetet präglats av standardisering och tidsoptimering.

Uppsatsen vilar på kvalitativ ansats och sex mentorer har intervjuats med semistrukturerade intervjuunderlag. Dessa intervjuer har analyserats och förklarats med hjälp av aktuella handlingsteoretiska modeller inom pedagogik.

Resultatet av uppsatsen visar att mentorer till stor del utformar introduktionsprocessen efter sin egen uppfattning om vad som är lämpligt. Det pedagogiska rummet konstrueras efter mentorns uppfattning om tillgängligt handlingsutrymme i den meningsbärande kontext mentor och adept befinner sig. I vissa fall ökar det pedagogiska utrymmet utanför det mentorns upplevda förväntningar av organisationen. I andra fall begränsas det pedagogiska utrymmet på grund av mentorns upplevda inskränkning av handlingsutrymmet. Slutsatsen är att det formella handlingsutrymmet inte nödvändigtvis överensstämmer med organisationens givna handlingsutrymme. Primärt formas det pedagogiska rummet efter mentorns uppfattningar och värderingar. Detta resulterar i att mentorns pedagogiska interventioner kan falla utanför deras pedagogiska uppdrag. De pedagogiska interventionerna beskrivs även de med hjälp av det teoretiska ramverket, inom respektive handlings- och lärandenivå.

Nyckelord: onboarding, medarbetarintroduktion, mentor, mentorskap, handledare, handledning, industri, upplärning, kontextuellt lärande, handlingsteori

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Syfte och frågeställningar.....	6
2. Tidigare forskning	6
2.1 Framväxten av forskningsfältet	6
2.2 Överblick av tidigare forskning.....	7
3. Teoretiskt ramverk	8
3.1 Kontextbundet lärandeperspektiv	8
3.2 Anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande.....	9
3.2.1 Rutinbaserad handlingsnivå och reproduktivt lärande.....	10
3.2.2 Regelbaserad handlingsnivå och metodstyrt lärande	10
3.2.3 Kunskapsbaserad handlingsnivå och problemstyrt lärande	11
3.2.4 Reflektiv handlingsnivå och utvecklingsinriktat lärande	11
3.3 Pedagogiska interventioner	12
3.3.1 Likrikta strukturer	12
3.3.2 Frigöra strukturer	13
3.3.3 Övertygande samtal	13
3.3.4 Inbjudande samtal	13
4. Metod.....	13
4.1 Kvalitativ metod.....	13
4.2 Litteratursökning	14
4.3 Urvalsmetod.....	15
4.4 Respondenter	15
4.5 Datainsamling	16
4.6 Intervjuers genomförande och transkribering	17
4.6.1 Genomförande av intervjuer.....	17
4.6.2 Inspelning och transkribering	17
4.7 Analysmetod.....	17
4.8 Kvalitet	18
4.8.1 Kvalitetsaspekter i datainsamling.....	18
4.8.2 Kvalitetsaspekter av analysarbete.....	18
4.9 Forskningsetiska överväganden.....	19
5. Resultat och analys.....	19
5.1 Rutinbaserad handling och reproduktivt lärande	19
5.1.1 Rutinbaserad handlingsnivå	19
5.1.2 Reproduktiv lärandenivå	20
5.1.3 Analys av rutinbaserad handling och reproduktivt lärande.....	22
5.2 Regelbaserad handling och metodstyrt lärande	22

5.2.1	Regelbaserad handlingsnivå	22
5.2.2	Metodstyrd lärandenivå.....	23
5.2.3	Analys av reproduktiv handling och metodstyrt lärande	24
5.3	Kunskapsbaserad handling och problemstyrt lärande	25
5.3.1	Kunskapsbaserad handlingsnivå	25
5.3.2	Problemstyrd lärandenivå	26
5.3.3	Analys av kunskapsbaserad handling och problemstyrt lärande	27
5.4	Reflektiv handling och utvecklingsinriktat lärande.....	28
5.4.1	Reflektiv handlingsnivå	28
5.4.2	Utvecklingsinriktad lärandenivå	29
5.4.3	Analys av reflektiv handling och utvecklingsinriktat lärande	30
6.	Diskussion	30
6.1	Resultatdiskussion	30
6.1.1	Resultatdiskussion, forskningsfråga 1.....	31
6.1.2	Resultatdiskussion, forskningsfråga 2.....	32
6.1.3	Resultatdiskussion, tidigare forskning.....	33
6.2	Metoddiskussion	35
6.3	Slutsats	35
6.4	Förslag på vidare forskning.....	36
	Referenslista	38
	Bilaga A, Intervjuguide	40
	Bilaga B, Missivbrev.....	41
	Tabell 1: Förutsättningar för Ellströms handlingsteoretiska nivåer	9
	Tabell 2: Beskrivning av Ellströms handlingsteoretiska nivåer	10
	Figur 1: Döös m.fl. pedagogiska interventionsmodell	12

1. Inledning

Mentorskapets syfte och uppdrag för medarbetarintroduktion kan se olika ut. Oberoende av detta har det konstaterats att mentorskapet varit viktigt för organisationer. En effekt av att använda mentorer vid introduktion av medarbetare är bland annat minskad personalomsättning. (Allen, 2006; Minnick, o.a., 2014).

För att säkerställa att den nya medarbetaren blir en god investering kan organisationer nyttja mentorer (även kallat handledare, instruktörer, lärare, coacher) vid medarbetarintroduktionen. van Maanen och Schein (1979) menar att det finns ett riskmoment i att inte använda sig av mentorer, eller åtminstone erfarna medarbetare, som stöd i medarbetarintroduktionen. Grupper som präglas av en stark vi-känsla strävar efter social samstämmighet (Janis, 1991), vilket starkt kan influera medarbetarens socialisation. Detta är något som givetvis kan vara såväl positivt som negativt beroende av önskat utfall. Mentorn har i dessa situationer potential att påverka och styra medarbetarsocialisationen i den riktning organisationen önskar.

I den här uppsatsen anses mentorer bedriva en form av pedagogiskt ledarskap, trots att mentor och medarbetare formellt befinner sig i en egalitär maktrelation. Den formellt egalitära relationen kompliceras dock av att den nya medarbetaren eventuellt kan stå i beroendeställning till mentorn även om den inte nödvändigtvis är av inte är av hierarkisk karaktär.

I den här uppsatsen undersöks mentorernas uppfattning av sin pedagogiska ledarskapsroll och hur den tar sig uttryck i pedagogiska situationer. Hur mentorn bär sig åt för att introducera medarbetare kan variera beroende på många faktorer varför ett socialkonstruktivistiskt perspektiv ligger som epistemologisk grund. Detta ger en djupare förståelse för hur mentorns upplevelse och uppfattning av sitt uppdrag och organisatoriska hinder och möjligheter påverkar och formar den pedagogiska processen.

1.1 Syfte och frågeställningar

Uppsatsen syftar till att, ur mentorers perspektiv, beskriva hur medarbetarintroduktionen konstrueras och vilka pedagogiska interventioner som äger rum.

- i. Hur kan mentorernas pedagogiska handlingsutrymme tolkas utifrån handlingsteoretiska förklaringsmodeller?
- ii. Hur formar mentorerna den pedagogiska interventionen utifrån sin meningsbärande kontext?

2. Tidigare forskning

Nedan presenteras en överblick av forskningsfältets framväxt relaterat till lärande i arbetslivet. Därefter presenteras aktuell forskning inom fältet.

2.1 Framväxten av forskningsfältet

Det pedagogiska ledarskapet har traditionellt knutits till ledare i pedagogiska institutioner. Dessa ledare har ansvarat för att styra den pedagogiska verksamheten för att säkerställa att pedagogiska utvecklingsmål uppnåtts (Svedberg, 2019). I och med behovet av kompetensutveckling inom arbetslivet har begreppet pedagogiskt ledarskap även kommit att användas utanför formella pedagogiska institutioner.

Framväxten av det pedagogiska ledarskapet inom arbetslivet härrör ur en kulturförändring i vilken kompetensutveckling har tagit större utrymme (Ellström, 1996b). Från taylorismens tidsstudier för massproduktion till lean productions rutiniserande arbete växte med marknaden ett behov av flexiblare arbetskraft (Appelbaum & Batt, 1994). Organisationer utvecklade ett behov av mer kompetent och flexibel personal för en produktionsmiljö som med tiden ställt allt högre krav på omställning. Schumann (1998) debatterar för att ett uteblivet lärande leder till att anställda arbetare tappar konkurrenskraft på arbetsmarknaden i de fall lågkvalificerade arbeten försvinner. Arbeten som präglas av hög automationsgrad ställer även låga krav på kompetensutveckling. Följden är att möjligheten till kompetensutveckling prioriteras lågt. Vidare menar Schumann (1998) att arbetsmarknaden förändrats på grund av att företagen rationaliserat bort eller outsourcat enklare arbetsuppgifter. Orsaken till detta har varit ekonomiska incitament. Förlust av enklare arbetsuppgifter ställer i sin tur högre krav på kompetens och kompetensutveckling av befintlig personal. Ellström (1996b) poängterar att den teknologiska utvecklingen ställer högre krav på kompetens samtidigt som lägre möjlighet till lärande erbjuds. Ellström (2001) understryker vikten för organisationer att utveckla sina medarbetare för att bibehålla konkurrenskraft vid förändringar på den ekonomiska marknadsarenan.

Behovet av modeller för att förklara vuxnas lärande debatterades av Ellström (1996b) med argumentet att ett paradigmskifte ägt rum med ökad tonvikt mot vuxenlärande snarare vuxenutbildning. Vid denna tid växte även intresset för begreppet livslångt lärande som inte nödvändigtvis gick att förklara med pedagogiska förklaringsmodeller för formella pedagogiska rum. Ellström (1996b) resonerar vidare att det livslånga lärandet naturligt sträcks över till arbetslivet där människor spenderar en stor del av sin vakna tid. Att det livslånga lärandet kan kopplas till informella processer menar Ellström (1996b) är tydligt och konstaterar samtidigt att förklaringsmodeller för detta saknas. Även Lauvås och Handal

(2015) argumenterar för att yrkeshandledning och lärande i arbetslivet till fullo inte kan beskrivas med pedagogiska teorier om kognitiv modellinlärning.

Vem som är en pedagogisk ledare i arbetslivet är inte nödvändigtvis lika utpräglat som det framställs inom pedagogiska institutioner. En pedagogisk ledare besitter inte nödvändigtvis en formellt hierarkisk roll utan kan lika väl utses informellt av en grupp. Kännetecknande för en pedagogisk ledare är dock att denne själv utformar och ser till att de lärande tillgodogör sig organisationens värdegrund och vision (Their, 1995). Pedagogiskt ledarskap beskrivs på olika sätt och används i olika ramverk. Gemensamt för de flesta är synen på ledarskap som en stimulator eller facilitator för att lärande ska äga rum. Analysen och förklaringen av det pedagogiska ledarskapet skiljer sig åt författare emellan.

2.2 Överblick av tidigare forskning

I en studie av Bear (2018) konstaterades att kunskapen om mentorskapets inverkan på lärprocessen är begränsad. Bear menar att mentorskap är en kritisk metod för att överföra tyst kunskap varför ett företag inom sjukvårdsbranschen, där mentorskap flitigt används, var utgångspunkten för studien. Med kvantitativ utgångspunkt skickades enkäter till 143 par av mentorer som adepter. Av resultatet framkommer att upplevd tillit mellan mentor och adept har en positiv effekt på lärande för såväl mentor som adept. Respondenternas upplevda tillit från organisationen visade ingen statistisk korrelation till lärande för vare sig mentorer eller adepter. Slutsatsen som dras är att mentorskapet vid onboarding är viktigt för adeptens lärande på grund av den tillitsfulla relationen som utvecklas mellan dem två (Bear, 2018).

Ellström och Ellström (2018) gjorde en studie gällande pedagogiskt ledarskap för första linjens chefer. Studien genomfördes på privatägda äldreboenden och totalt intervjuades 32 chefer. Med en kvalitativ ansats insamlades data via intervjuer, observationer och styrdokument. Ellström och Ellström (2018) menar att denna metod möjliggjort analys från flera olika perspektiv genom triangulerad datainsamling. Ett och ett halvt år senare genomfördes ytterligare en studie för att vidare undersöka upptäckter från första datainsamlingen. I intervjuerna framkommer att cheferna på det här företaget prioriterar dagligt lärande i verksamheten, utvecklingsinriktat lärande, och de identifierar sig som coacher i vardagen. Det utvecklande lärandet manifesterar sig i problemlösningsmöten, presentation av medarbetarnas genomförda utbildningar och ett oupphörligt ifrågasättande av arbetssätt och metod. I studien undersöks även hur cheferna förhåller sig till anpassningsinriktat lärande där en tonvikt läggs vid att administrativt tungt belastade chefer prioriterar det adaptiva lärandet högre än det utvecklande. En av respondenterna citeras med förklaringen att nyckeltalen för verksamheten är viktig att uppnå, varför det adaptiva lärandet prioriteras högre än det utvecklande lärandet som istället ses som ytterligare ett ansvar att uppfylla. I studien framkommer att chefer på ledningsnivå lägger större vikt vid ekonomiska nyckeltal och riktlinjer, snarare än medarbetarnas lärande och kompetensutveckling och att det inte finns något intresse för att följa upp de underställda chefernas kompetensutvecklande arbete. Som förslag på framtida forskning lämnas att studera effekten av de två lärandetyperna, adaptivt och utvecklande. Förslag lämnas även på att studera den relativa vikten av individuella och organisatoriska faktorer för chefer att använda sig av adaptivt eller utvecklande lärande (Ellström & Ellström, 2018).

Male och Palailogou (2015) har i en brittisk studie kritiserat, i deras ögon, förlegade pedagogiska modeller med motivering att dessa utgår från maskinell inlärning, där endast metod och inhämtning av kunskap är relevant. Istället argumenterar Male och Palailogou (2015) för en pedagogisk modell som är kontextuellt bunden med motiveringen att det inte

existerar maskinellt renodlade pedagogiska rum på grund av att den lärande aldrig bär fullständig kunskap om kontexten i vilken det pedagogiska rummet konstrueras. För studien djupintervjuades förstelärare och skolledare i syfte att undersöka högpresterande förstelärares och skolledares syn på sin pedagogiska praktik. Respondenterna valdes ut med hjälp av resultatnyckeltal samt rekommendationer från branschkollegor och samhällsmedborgare. Det teoretiska tolkningsperspektivet har utgått från en pedagogisk modell i vilken det pedagogiska handlingsrummet placeras i skärningspunkten av ett venn-diagram med begreppen *intern* (t.ex. personliga värderingar, kultur, religion) och *extern* (t.ex. sociokulturella värderingar, global ekonomi, sociala nätverk, provresultat), i vardera cirkel. I resultatet beskrivs respondenterna exemplifiera många faktorer i venn-diagrammets ytterligheter, internt och extern, som påverkar den lärandes möjlighet att tillgodogöra sig kunskap. I diskussionen konstateras att respondenterna beskriver de pedagogiska rummen med en sådan vidd, beroende av kontexten, att snäva pedagogiska modeller i stil med "how to do" inte räcker till för att beskriva komplexiteten. Vidare konstateras även att ledarskap inte kan dikotomiseras till lärande och ledarskap, utan att dessa internaliseras av deltagarna i det pedagogiska rummet (Male & Palaogolou, 2015).

Wallo m.fl. (2013) genomförde en studie på ett svenskt industriföretag i syfte att genomlysas uppfattningen av ledarskap inom organisationen. Industriföretaget agerar på global marknad och har cirka 2000 anställda. Med kvalitativ ansats intervjuades 4 produktionschefer, 14 första linjens chefer och 17 operatörer. Parallellt med studien genomfördes en organisationsförändring för att öka möjligheten till autonomi och teamstyrning. Samtliga grupper beskrev ledarskapet innan organisationsförändringen som auktoritärt och kravställande, något som Wallo m.fl. (2013) benämnt prestationsinriktning. Resultatet illustrerade en kravställande hierarkiskt uppifrån och ned. Efter omorganisationen noterade Wallo m.fl. (2013) en förändring mot ett utvecklingsinriktat ledarskap. Produktionscheferna beskrev relationen till första linjens chefer som coachande. Det framställs dock som viktigt att inte låta coachningen ta över handen utan att gränsdragningar kan behöva dras. Första linjens chefer menar att de ökat medarbetarnas delaktighet. Operatörerna å sin sida beskrev sina första linjens chefer som mer relationsorienterade. Äldre operatörer med längre erfarenhet poängterade att denna nya typ av ledarskap upplevdes som otydligt och förvirrande. Slutsatsen som dras är att den nya typen av ledarskap, som mer inkluderande, bidrar till att medarbetarna själva får möjlighet att reflektera och lösa problem i samråd med kollegor. Den föreliggande ledarskapsstilen diskuteras härstamma från de hierarkier som bygger organisationen. Ett ansvar för ekonomi och måluppfyllnad i rakt nedstigande led minskar intresset för lärande och delaktighet (Wallo, Ellström, & Kock, 2013).

3. Teoretiskt ramverk

Här nedan presenteras handlingsteoretiska förklaringsmodeller kring lärande och pedagogiska interventioner som kommer att utgöra grunden för det analytiska arbetet. Gemensamt för dessa handlingsteoretiska förklaringsmodeller är den kontextuella grund teorierna vilar på varför även en förklaring och definition av kontextbegreppet ges.

3.1 Kontextbundet lärandeperspektiv

Det kontextbundna lärandeperspektivet formades ur kritik mot traditionell kognitiv lärandeteori, där lärande beskrevs som en direkt överföring av kunskap mellan individer. I stället föreslogs att lärandet var direkt beroende av den kontext individerna befunnit sig i vid lärandetillfället. Kontexten i sig beskrevs som den komplexa situation individen varit knuten

till i form av den fysiska omvärlden samt sociala och kulturella nätverk som påverkat individen (Ellström, 1996b).

Kontextbundet lärande har med tiden benämnts på ett flertal sätt beroende på vem författaren är men i de flesta fall samlas begreppet kring definitionen att kontextbundet lärande är upplevelsebaserat (Kolb, 2015; Granberg, 1996; Knowles, 1990). Det är genom upplevelsen som individen, i förhållande till den rådande miljön, assimilerar och ackommoderar ny kunskap utifrån sin meningskontext. Döös och Ohlsson (1999) menar att miljön i kombination med individens livsvärld resulterar i lärande. Inom det sociokulturella perspektivet betonar Säljö (2000) att kontext och individ samverkar och påverkar varandra i dubbel riktning. Enligt Säljö formas individens handling av kontexten varav kontexten i sin tur formas av individens handling. Löfberg (1995) exemplifierar kontextbegreppet med att två arbetssituationer kan beskrivas som identiska, men ändå utgöra två olika lärokontexter. Detta på grund av att den fysiska och sociala kontexten uppfattas olika beroende av individers unika tolkningsgrund. Male och Palailogou (2015) argumenterar för att kontexten är särskilt relevant inom den pedagogiska ledarskapsdiskursen. Pedagogiskt ledarskap utförs ofta utanför formella lärandesituationer vilket ökar kontextens påverkan på lärandet.

Döös och Ohlsson (1999) snävar av kontextbegreppet ytterligare med deras benämning *meningsbärande kontext*, som understryker betydelsen av individens egen uppfattning av kontexten. Lärandet äger rum både i relation till omvärldskontexten i vilken individen befinner sig och i relation till individens egen uppfattning av den meningsbärande kontexten (Döös & Ohlsson, 1999). I den här uppsatsen används den senare tolkningen som presenterats av Döös och Ohlsson (1999), nämligen att lärandet äger rum i den meningsbärande kontexten som skapats av individens uppfattning av omvärld, kultur och sociala relationer.

3.2 Anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande

Ellström (2001) gör en distinktion mellan anpassningsinriktat lärande respektive utvecklingsinriktat lärande. Det anpassningsinriktade lärandet har på förhand givna uppgifter, handlingar och resultat, medan det utvecklingsinriktade lärandet endast i vissa fall har på förhand givna uppgifter. Utförligare kan sägas att det anpassningsinriktade lärandet avser situationer där optimering av lärandet görs genom att minska antal variabler för individen att lära sig. Det utvecklingsinriktade lärandet å sin sida präglas av öppenhet, kreativitet och variation (Ellström & Ellström, 2018).

Tabell 1: Förutsättningar för Ellströms handlingsteoretiska nivåer. Original återfinns i Ellström (1996a).

Aspekt av lärandesituation	Typer av lärandenivåer			
	Anpassningsinriktat lärande		Utvecklingsinriktat lärande	
	Reproduktivt lärande	Produktivt lärande Metodstyrt	Produktivt lärande Problemstyrt	Kreativt lärande
Uppgift	Given	Given	Given	Ej given
Metod	Given	Given	Ej given	Ej given
Resultat	Given	Ej givet	Ej givet	Ej givet

Ellström (1996a) graderar denna modell av lärande i en typ av komplexitetshierarki på fyra nivåer som förklaras nedan. För att få en överblick av handlings- och lärandenivåerna ges en illustration av detta i tabellen nedan.

Tabell 2: Beskrivning av Ellströms handlingsteoretiska nivåer

	Anpassningsinriktat lärande		Utvecklingsinriktat lärande	
	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4
Handlingsnivå	Rutinbaserat handlande	Regelbaserat handlande	Kunskapsbaserat handlande	Reflektivt handlande
Kunskapsnivå	Implicit (tyst) kunskap	Procedurkunskap (knowing-how)	Teoretisk kunskap (knowing that)	Meta-kognitiv kunskap
Lärandenivå	Reproduktivt lärande	Metodstyrt lärande	Problemstyrt lärande	Utvecklingsinriktat (kreativt) lärande

3.2.1 Rutinbaserad handlingsnivå och reproduktivt lärande

Möjliga handlingar på denna rutinbaserade handlingsnivå ”representera[s] [av] automatiserade handlingar som man utför utan medveten kontroll” (Ellström, 1996b, s. 30). Vidare menar Ellström att automatiserat handlande ställer låga krav på koncentration och sinnesnärvaro för arbetsuppgiftens utförande. Vanligtvis kan inte individer som endast uppnått denna första nivå redogöra för varför en handling ska utföras och det är inte heller nödvändigt. En positiv aspekt av detta automatiserade handlande menar Ellström är att det frigör kognitiv kapacitet för beslutsfattande på högre handlingsnivåer. Tankeverksamhet beskrivs som kostsamt för individen och besparingen i autonomt handlande kan användas på andra handlingsnivåer (Ellström, 1996a).

Lärandeaspekten av den första handlingsnivån benämner Ellström (1996a) som reproduktivt lärande. Den lärande individen har tillgång till komplett material eller instruktioner för att tillgodogöra sig kunskap om arbetets utförande. Utöver det finns även en fastställd förväntan om resultat. Med detta för handen kan individen utföra uppgiften enligt instruktioner och därmed även förvänta sig att resultatet uppnår det förväntade. Inläringen på den lägsta nivån motiveras genom betingning i form av förstärkande belöning eller bestraffning, försök-och-misslyckande och genom imitation (Ellström, 1996a).

3.2.2 Regelbaserad handlingsnivå och metodstyrt lärande

Den andra handlingsnivån benämner Ellström (1996a) regelbaserat handlande. Till skillnad från den reproduktiva handlingsnivån (nivå 1) erbjuder det regelbaserade handlandet en högre grad av frihet till den individen. Här är det upp till den lärande att själv bedöma utfallet av genomfört arbete respektive att själv välja metod och bedöma utfall av genomfört arbete. Individen har nu en handfull rutininlärda metoder och processer för att utföra arbetsuppgiften. Med hjälp av den bredare handlingsrepertoaren kan individen på egen hand värdera relevant handling för att uppnå resultatuppfyllnad. Detta ställer krav på individen att eventuella händelser i omgivningen kräver en förmåga av individen att identifiera och tolka dessa (Ellström, 1996a).

Lärandet på nivå 2, metodstyrt lärande, är en förlängning av det reproduktiva lärandet på nivå 1 enligt (1996a). Ju fler rutinbaserade handlingar individen internaliserar desto större

möjlighet får individen att avgöra vilken av dessa rutinbaserade handlingar som passar bäst för situationen. Individen kan utvärdera sina handlingar och lärandet kan ske autonomt under arbetets gång (Ellström, 1996b)

3.2.3 Kunskapsbaserad handlingsnivå och problemstyrt lärande

Kunskapsbaserat handlande kräver en väl utvecklad analytisk förmåga för att hantera och komma till rätta med svårigheter individen ställs inför. Detta kräver en rik erfarenhetsrepertoar för individens reflektiva process i vilken individen kan nyttja och skapa mentala modeller. Med hjälp av dessa modeller kan individen lättare identifiera rotorsak, mål och handlingsplaner. Individen kan ställas inför denna form kunskapsbaserad handling i situationer där tidigare erfarenhet inte är möjlig att tillämpa. Oavsett om det är en helt ny situation eller om problem uppkommer i en vanligtvis välkänd situation (Ellström, 1996b).

Det problemstyrda lärandet, nivå 3, bygger vidare på lärande som skett på metodstyrd lärandenivå, nivå 2. Individen har nu en bred repertoar av rutinbaserade handlingar och har även lärt sig göra bedömningar utifrån vilken rutinbaserad handling som är bäst lämpad för situationen. Det problemstyrda lärandet förs till ljuset i situationer där rutinbaserade handlingar inte går att tillämpa för att utföra arbetet. Istället krävs det av individen att samla och bedöma tillgänglig information för att fullfölja uppgiften. För att utföra handlingar på den kunskapsbaserade nivån är det nödvändigt för individen att lära sig handlingens bakomliggande orsaker. (Ellström, 1996a; Ellström, 1996b)

3.2.4 Reflektiv handlingsnivå och utvecklingsinriktat lärande

Den högsta handlingsnivån är, enligt Ellström (1996a), det reflektiva handlandet som erbjuder den lärande individen störst kreativt utrymme. På den reflektiva handlingsnivån ställs höga krav på den lärande att själv analysera och problematisera för att bedöma uppgift, metod och resultat. Exempelvis kan det röra situationer där uppgiften är okänd och måste identifieras innan metod kan specificeras. Styrningen och ramverket som återfunnits på tidigare handlingsnivåer existerar inte på den reflektiva handlingsnivån. Därför menar Ellström (1996b) att detta ställer höga krav på individens förmåga att själv bedöma och besluta om vilken uppgiften egentligen är. Det är avgörande att individen har en god förmåga att distansera sig och analysera för att tänka i alternativa termer, snarare än i konventionella tankebanor. Kritisk reflektion är nödvändig såväl innan handlingen som under handlingen.

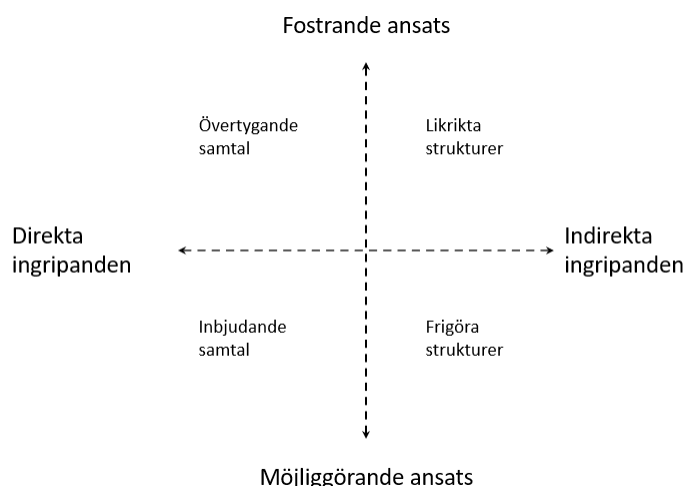
Lärandedimensionen i det utvecklingsinriktade lärandet, kan enligt Ellström (1996b), ses antingen som en process i handlingen eller en process vid sidan av handlingen. Som en process i handlingen pågår lärandet i form av reflektion och utveckling parallellt med att handlingen genomförs. Vad gäller lärandeprocessen vid sidan av handlingen åsyftas reflektion och utveckling på förhand eller i efterhand. För att möjliggöra ett utvecklingsinriktat lärande på den reflektiva handlingsnivån är det av stor vikt att organisationen såväl skapar ett särskilt handlingsrum för individen att reflektera. Ytterligare är det viktigt att organisationen tillser att individen har fullgod kunskap för att bearbeta information på en meta-kognitiv nivå. Det vill säga att individen både har tillräcklig kunskap att reflektera kreativt och har tillgång till ett handlingsrum där denna reflektion får äga rum.

3.3 Pedagogiska interventioner

Begreppet intervention används i den här uppsatsen för att tydliggöra ett pedagogiskt ingrepp mentorerna gör i syfte att påverka adeptens lärande. Vidare ges i detta avsnitt en teoretisk förklaringsmodell för hur dessa interventioner identifierats i tidigare studier, med utgångspunkt ur Ellströms (1996a) handlingsteoretiska ramverk. Döös och Wilhelmssons (2016) generaliserande slutsatser har genererat en teoretisk modell som kan användas även i andra miljöer än bara den miljö som legat till grund för ramverket, nämligen studien av Döös m.fl. (2015).

I figur 1, nedan, illustreras distinktionerna mellan olika former av pedagogiska interventioner. På den horisontella axeln placeras den pedagogiska interventionens sociala närhet; direkta ingripanden innefattar samtal med mottagaren varav indirekta ingripanden snarare innefattar förändring i mottagarens miljö vilket begränsar eller möjliggör mottagarens handlingsutrymme. På den lodräta axeln placeras det kreativa utrymme individen erhåller i interventionen; fostrande ansats ger ett litet handlingsutrymme varav en möjliggörande ansats ger ett större kreativt utrymme för lärande. Modellen är baserad på pedagogiska interventioner av formella ledare som har möjlighet att utföra organisatoriska förutsättningar för medarbetarna (Döös, Johansson, & Wilhelmson, 2015).

I analys och vidare diskussion i uppsatsen kommer begreppen inbjudande samtal, frigöra strukturer, övertygande samtal och inbjudande samtal att användas.



Figur 1: Döös m.fl. (2016) pedagogiska interventionsmodell

3.3.1 Likrikta strukturer

Pedagogiskt ledarskap som bedrivs med hög grad av likriktning av strukturer syftar till att påverka den lärandes handlingsutrymme genom utformning av arbetsbeskrivningar, rutiner och liknande (Döös & Wilhelmsson, 2016). Ett sätt att påverka möjligheten till lärande är att förändra strukturen i vilken medarbetarna arbetar, exempelvis genom att skapa rutiner som minskar handlingsutrymmet. Att minska handlingsutrymmet minimerar individens möjlighet till kreativitet och i förlängningen bidrar det till en högre organisatorisk effektivitet.

I dessa situationer präglas interventionen av kravställande, snarare än inbjudande samtal eller diskussion (Döös, Johansson, & Wilhelmson, 2015). Mekanismerna utgörs främst av procedurkontroll, måluppfyllnad och strukturell följsamhet (Döös & Wilhelmsson, 2016).

3.3.2 Frigöra strukturer

Att frigöra strukturer kan enligt Döös m.fl. (2015) beskrivas som en metod att erbjuda de lärande utrymme för eget initiativtagande. Detta görs antingen genom uppluckring i arbetsbeskrivningar och rutiner, eller i medveten passivitet från den pedagogiske ledaren i syfte att stimulera medarbetarens reflektiva beslutsfattande (Döös & Wilhelmsson, 2016).

Utfallet följs sedan upp och utvärderas av den pedagogiske ledaren (Döös, Johansson, & Wilhelmsson, 2015). Den pedagogiska ledaren kan tillåta en viss autonomi, även om det potentiellt krockar med regler och riktlinjer. Ett utrymme lämnas för medarbetaren att utveckla egna strukturer som för organisationen genererar acceptabla och önskade resultat (Döös & Wilhelmsson, 2016).

3.3.3 Övertygande samtal

Kännetecknande för interventioner på den här nivån är strävan efter att motivera medarbetaren till autonomi (2016). I dessa situationer utmanas medarbetaren aktivt för att denne själv ska påverka sociala och kulturella strukturer i syfte att frigöra och eventuellt bryta mot upplevda maktstrukturer. I vissa fall kan det autonoma utrymmet medföra att medarbetaren handlar i strid med riktlinjer och rutiner. Det kan även vara så att det medför friktion i samarbete med andra kollegor. Trots detta framstår formella regler underordnade den huvudsakliga målsättningen; att stötta medarbetaren att agera autonomt (Döös, Johansson, & Wilhelmsson, 2015).

I sin studie identifierar Döös m.fl. (2015) att ledare förändrar mötesstruktur och i vissa fall nyttjar så radikala åtgärder som förbud att arbeta med ordinarie arbetsuppgifter. Istället för att agera kravställande i syfte att påverka arbetets utfall nyttjar ledarna frånvaro och distans, för att erbjuda ett vidare handlingsrum för individen.

3.3.4 Inbjudande samtal

I Döös m.fl. (2015) kontextualiseras denna handlingsnivå i situationer av ledare som vid organisationsförändringar tvingat fram ett fullständigt avbrott med rådande struktur. Författarna menar att situationen varit så extraordinär att den nödvändiga arbetsuppgiften, handlingen, inte gått att bedöma för ledarna. För att lösa detta argumenterar Döös och Wilhelmsson (2016) för att denna reflektiva lärandenivå kräver ett fullständigt kreativt rum. I detta rum kan individerna visa öppenhet inför varandras olikheter och välkomna delande av lärdomar. Det övergripande syftet för den pedagogiska situationen är erfarenhetsutbyte där individer fördomsfritt kan lära av varandra. Kriterier för denna form av samtal är delaktighet, ömsesidighet och öppenhet samt fördelning av makt och kontroll. Maktförhållandet i samtalet är egalitärt snarare än auktoritärt.

4. Metod

4.1 Kvalitativ metod

Som epistemologisk grund vilar uppsatsen på socialkonstruktivistiskt perspektiv i den meningen att kontextens symbiotiska relation till lärande inte kan förbises. Kanske kan det kallas postepistemologi, föreslår von Glasersfeld (1995), med motiveringen att socialkonstruktivismen kan ses som ett avbrott från, då, rådande vetenskapsdiskurs. Till skillnad från epistemologiska diskurser som gör anspråk på en "sann" kunskap menar von Glasersfeld (1995) att kunskap bäst förstås i den kontext kunskapen kommit till. Individens

beroende av kontext och upplevelse omöjliggör med andra ord en absolut förklaringsmodell som kan bäras av egna ben utanför kontexten. Gerger (2001) fortsätter argumentationen genom att exemplifiera tidigare epistemologisk diskurs som härrörande ur antingen exogeniskt eller endogeniskt lärandeperspektiv. Exogeniskt lärande påstås vara världscentrerad i meningen att lärandet uppstår när individens sinnebild motsvarar omvärlden. Endogeniskt lärande å sin sida påstås fokusera mindre på omvärlden och mer på individens kognitiva förmåga att skapa modeller för förståelse av omvärlden. Dessa två perspektiv, menar Gerger (2001), har resulterat i två huvudsakliga avgränsningar gällande lärteori. I gränslandet mellan dessa två finns det socialkonstruktivistiska perspektivet som varken utesluter det ena eller det andra lärandeperspektivet utan i stället lägger tonvikt vid såväl individens meningskontext som omvärldskontext.

För den här uppsatsens utformning tillämpades ett genomgående kvalitativt förhållningssätt. Detta syftade till att belysa innebörder och betydelser snarare än att dra slutsatser ur statistiska samband. Det socialkonstruktivistiska perspektivet tillämpades för att i möjligaste mån låta respondenters kontext och livsvärld ta plats i datainsamling och resultat. För att komma åt denna nyckel har det kvalitativa förhållningssättet givit goda möjligheter för respondenten att själv delge sin livsvärld och meningsbärande kontext så som respondenten själv uppfattat och upplevt den. Snarare än att fokusera på särskilda pedagogiska modeller inom det exogeniska eller endogeniska lärandet har istället denna uppsats dragit nytta av teoretiskt ramverk som inkluderat respondentens upplevda kontext. Med anledning av detta har datainsamling, resultatpresentation och analys bedrivits abduktivt. Detta har präglat såväl intervjuguide, genomförda intervjuer som resultatpresentation och analys. Genomgående under uppsatsens arbete har respondentens utsagor kopplats till respondentens kontext, i likhet med von Glaserfelds (1995) anförande att kunskap bäst förstås i den kontext kunskapen kommit till. Ingen kvantifiering har gjorts. Istället har respondenternas utsagor tematiserats, presenterats och analyserats med hjälp av det teoretiska ramverket.

4.2 Litteratursökning

Vid presentation av tidigare forskning har endast referensgranskade källor använts. Ingen begränsning för modernitet har bedömts nödvändig; organisationspedagogik inom uppsatsens område är förhållandevis modernt och litteraturen bedöms fortfarande vara aktuell.

Vetenskapliga artiklar har funnits genom sökningar i Primo, Mälardalens högskolas bibliotekstjänst, Google Scholar samt Emerald Insight. Relevanta artiklar har funnits direkt i träffbilden eller refererats till i artiklar från träffbilden. Sökbilden har filtrerats för att motsvara artiklar tillgängliga i fulltext, peer-reviewed och att endast omfatta publicerade artiklar. Söktermer som användes var onboarding, work introduction, mentor, work mentor, work mentoring, mentorship, organizational learning, organizational socialization och employee socialisation. Vissa relevanta artiklar har funnits direkt i träffbilden medan andra refererats till i funna artiklar. Nedan syns träffbilden för utvalda artiklar.

Learning-oriented AND leadership: genererade 1682 träffar i Primo och 416 träffar i Emerald Insight. Sökning gjord 2020-10-05. Av dessa valdes 19 artiklar ut varav 11 djuplästes. 2 artiklar bedömdes ha relevans för denna uppsats. Work AND onboarding AND mentoring: genererade 452 träffar i Primo och 110 träffar i Emerald Insight. Sökning gjord 2020-10-06. Av dessa valdes 30 artiklar ut varav 5 artiklar djuplästes. 1 artikel bedömdes ha relevans för denna uppsats. Pedagogical AND leadership: genererade 49193 träffar i Primo

och 3807 träffar i Emerald Insight. Sökning gjord 2020-10-08. Av dessa valdes 14 artiklar ut varav 3 artiklar djuplästes. 1 artikel bedömdes ha relevans för denna uppsats. Den här uppsatsen har skrivits med urval och syfte riktat mot större företag inom tillverkande industri. Därför har artiklar valts bort som haft en för snäv avgränsning som exempelvis studier med mentorskap i syfte att legitimera sjukvårdspersonal. Andra artiklar har valts bort som inte återspeglar den här uppsatsen tänkta urval. Exempel på artiklar som inte speglar uppsatsens urval exemplifieras av studier med mentorskap i syfte för kompetensutveckling eller lärorienterat ledarskap inom formellt pedagogiska institutioner. Utvalda artiklar har berört mentorskap i syfte för medarbetarintroduktion. Även artiklar som berört lärorienterat ledarskap inom arbetslivspedagogik inom privata näringslivet samt pedagogiskt ledarskap med socialkonstruktivistisk grund har valts ut.

4.3 Urvalsmetod

Kriterierna för urvalet är förhållandevis enkla. Med motivering i Denscombes (2018, s. 68) citat "Ett subjektivt urval fungerar när forskaren redan har en viss kännedom om de människor eller företeelser som ska undersökas och medvetet väljer vissa av dem eftersom det anses troligt att just dessa ger mest värdefulla data", används för uppsatsen denna modell. I organisationer som använder sig av mentorer, på operativ organisationsnivå, finns respondenterna för uppsatsen. Målet med uppsatsen är inte att nå resultat som går att generalisera över en större population varför en explorativ urvalsmetod används, för att istället nå de respondenter som är relevanta för att besvara uppsatsens frågeställningar.

Då jag tidigare har arbetat som rekryterare i det privata näringslivet har jag tilldragit mig ett kontaktnätverk på den sociala yrkesplattformen LinkedIn. På LinkedIn ställdes en öppen fråga, riktad till chefer och HR, om någon kan vara intresserad av att låta mig intervjua deras mentorer. Vid sidan av detta har även ett 40-tal organisationer, med fler än 400 anställda, kontaktats via e-mail och telefon. De som visat intresse har jag samtalat med och skickat ett formellt missivbrev med information om uppsatsen och deltagande. I samråd med HR-funktionen valdes de operativa chefer ut som använder medarbetare som mentorer vid medarbetarintroduktion. Dessa operativa chefer fick ett formellt missivbrev skickat till sig där de funnit information kring uppsatsen, frivillighet, konfidentialitet samt information om intervjuens upplägg. De operativa cheferna har, med missivbrev (bilaga B) och muntlig information som stöd, tillfrågat aktuella medarbetare om intresse. Intresserade medarbetare har därefter delat kontaktuppgifterna till mig via deras chef. Vid direktkontakt med intressenter har dessa fått missivbrevet (bilaga B) skickat till sig personligen, för att säkerställa att korrekt information förmedlas. Subjektivt har urval av mentorer genomförts i samråd med operativa chefer vilka har medarbetare i mentorskapsroll vid medarbetarintroduktion. Vidare har kriteriet för intervjudeltagare varit att medarbetaren ska vara anställd av organisationen vid uppsatsens genomförande och agera mentor vid nyintroduktion av medarbetare, på operativ nivå inom organisationen.

4.4 Respondenter

För uppsatsen har datainsamlingen gjorts inom ett större företag inom tillverkningsindustri. Företaget har lång historik av industriell tillverkning och är välkänt på såväl den svenska som internationella marknaden. Inom Sverige finns tillverkning på många olika orter i alla delar av landet. De produktionsavdelningarna som den här uppsatsen berör är i storleksordningen 300–600 anställda.

När respondenterna adresseras i resultat, analys och diskussion i den här uppsatsen kommer de att benämnas mentorer. Mentorerna för denna uppsats arbetar på två olika tillverkningsavdelningar. Deras tjänst inom organisationen ligger på operativ nivå inom tillverkningsproduktionen, anställda inom arbetarkollektivet. Vid sidan av detta ansvarar de även för att ta emot och introducera nya medarbetare i arbetet. Mentor 1, 2, 3 och 4 arbetar som montörer och tillhör en avdelning där ett begränsat antal arbetsuppgifter genomförs. Mentor 5 och 6 arbetar som maskinoperatörer och ansvarar för ett större antal tillverkningsmaskiner.

Inom mentorernas organisation används industriella effektiviseringsmetoder för att säkerställa såväl kvalitet som kvantitet i tillverkade produkter. En av dessa är standardoperationsbeskrivningar (SOB:ar, som mentorerna kallar dem) vilka utgörs av detaljerade beskrivningar för arbetets utförande. En annan metod som Mentor 1, 2, 3 och 4 nämner är takttid, det vill säga den bestämda tid medarbetaren har på sig att utföra sina arbetsuppgifter. Mentor 5 och 6 berörs inte av takttid. Mentorerna refererar även till andon, som är en erfaren medarbetare som kan ta över problem som uppkommer i produktionen.

4.5 Datainsamling

Kvale och Brinkmann (2010) förklarar att den kvalitativa forskningsmetoden har en unik möjlighet att komma åt intervjudeltagarnas beskrivning av livsvärlden. Forskaren har en möjlighet att stötta intervjudeltagaren att söka efter meningen i det undersökta fenomenet genom att ställa ytterligare följdfrågor, en möjlighet som kvantitativ forskningsmetod inte erbjuder i samma utsträckning.

För att skapa ett utrymme för intervjudeltagaren att med sina egna ord forma sin uppfattning om livsvärlden med sitt eget narrativ, rekommenderar Kvale och Brinkmann (2010) några faktorer som är av stor vikt för forskaren att ta hänsyn till. Att forskaren genom kontrollfrågor, be om exemplifiering och utveckling underlätta för intervjudeltagaren att ge en deskriptiv bild av fenomenet. Även om det är så att forskaren oundvikligen har förförståelse eller på annat sätt rycks med i sympati och för samtals skull vill visa medförståelse är det viktigt att forskaren förhåller sig naiv för att inte färga intervjudeltagarens livsvärld (Kvale & Brinkmann, 2010). Utöver detta menar Denscombe (2018) att man kan se intervjusituationen som en läroprocess både för intervjudeltagaren och för forskaren, vilket kan innebära att intervjudeltagarens narrativ förändras under intervjugång. Målet med forskningsintervjun är inte att skapa en homogen bild utan förändringar kan istället indikera motsättningar i den livsvärlden intervjudeltagaren lever sitt liv.

Semistrukturerade intervjuer har ett värde i att stötta forskaren att undersöka specifika frågeställningar, men samtidigt lämna stort utrymme till intervjudeltagarens tolkning och narrativ (Denscombe, 2018). Eftersom syftet med mentorernas intervjuer är att göra en tematisk kodning kommer forskaren under intervjutillfället att styra intervjudeltagaren mot vissa teman för att underlätta analysarbetet, något som Kvale och Brinkmann (2010) rekommenderar.

Med detta anförande som bakgrund har semistrukturerade intervjuguiden legat som grund för datainsamlingen. Intervjuguiderna i sig har tematiserats efter dispositionen i uppsatsens teoretiska ramverk. För respektive tema har förslag på intervjufrågor förberetts. De förberedda frågorna har inte avsetts vara tvingande vid samtliga intervjuer utan snarare som en påminnelse för mig om intervjus önskade innehåll. Frågeställningar har formulerats för att stimulera mentorerna att reflektera och ge utförliga svar. Öppna frågeställningar har premierats framför stängda frågeställningar.

4.6 Intervjuers genomförande och transkribering

4.6.1 Genomförande av intervjuer

Önskemål fanns från min sida att genomföra intervjuer via videosamtal men i och med att mentorerna inte haft tillgång till personliga datorer på arbetsplatsen försvårades detta. Istället har intervjuerna genomförts på distans via telefon. Samtalet har spelats in direkt i mobiltelefonen. Telefonintervjuernas längd har varierat mellan 60 och 75 minuter vilket, från mitt perspektiv, anses ha medfört fullgod uttömning av den semistrukturerade intervjuguiden.

Under intervjun har den semistrukturerade intervjuguiden legat som grund för samtalet. Intervjuguiden var framgångsrik genom att den främjat mentorernas reflektion och diskussion kring sin egen uppfattning och förståelse av omvärlden. Ingen intervju har blivit den andra lik, med förklaring i att jag som intervjuare lotsat deltagaren genom olika teman vars detaljer varierat från deltagare till deltagare. Mentorerna har haft möjlighet att fördjupa sina resonemang till dess att resultatet för frågan ansetts mättat. I detta fall har nästkommande frågeställning blivit aktuell och reflektionsprocessen har då börjat om. Intervjuerna i sig har lämnat ett generöst utrymme för mentorerna att fokusera på, och fördjupa sig i, de ämnen mentorerna velat prata mer om. Med hjälp av en semistrukturerad intervjumetodik har mentorerna haft möjlighet att själva påverka intervjuens innehåll i stor utsträckning. Anteckningar har förts under intervjun för möjlighet att ställa uppföljande sonderande frågor kopplat till detaljer tidigare i intervjun.

4.6.2 Inspelning och transkribering

Intervjuerna har genomförts på distans via telefon. Samtliga intervjuer har spelats in för att möjliggöra transkribering i efterhand. Själva transkriberingen har initialt gjorts med hjälp av verktyget Google Transcribe vilket producerat en rå maskintranskribering av intervjun. Detta har sedan manuellt bastranskriberats för att underlätta läsning och presentation. I resultatet har talspråk i presenterade citat justerats för att ytterligare öka läsbarheten utan att andemeningen gått förlorad.

4.7 Analysmetod

För analys av intervjuerna nyttjas inte ett specifikt analysverktyg baserat på strikt systematik, utan snarare den form av analysmodell som Kvale och Brinkmann (2010) beskriver som bricolage eller ad-hoc. Detta sätt att arbeta underlättar möjligheten att nyttja andra typer av teoretiska ramverk och modeller som inte är knutna till etablerade och systematiska analysmetoder. En fördel med detta menar Kvale och Brinkmann (2010) är att teoretisk tolkning på ad-hoc-basis underlättar för forskare och läsare att inspireras av andra teoretiska kontexter. Vidare menar Kvale och Brinkmann (2010) att intervjuens analys främjas av ett narrativt förhållningssätt, att forskaren förhåller sig vid respondentens huvudsakliga historia och kontextbundna narrativ. För att stödja analys och tematisering föreslår Lantz att kontinuerligt och iterativt växla mellan tematisering i intervjuens helhet tillika intervjuens delar (2013).

Med hjälp av det kontextbundna perspektivet tematiseras respondenternas beskrivning av arbetets förutsättningar, det pedagogiska handlingsutrymmet. Resultatet separeras i kontext kontra handling, det vill säga mentorernas beskrivna pedagogiska handlingsutrymme och deras beskrivna pedagogiska intervention. Genom successivt ökad detaljnivå av tematisering kategoriseras detta efter Ellströms (1996b) kunskap- och handlingsnivå samt efter Döös och

Wilhelmssons (2016) interventionskategori. Analysen i sig görs med hjälp av det teoretiska ramverket där mentorernas kontextualiserade handlingsutrymme och pedagogiska intervention beskrivs med jämförelse mot Döös och Wilhelmssons (2016) samt Ellströms (1996b) observationer.

Analysarbetet görs i realiteten i tre steg. Först kategoriseras resultatet i enlighet med Ellströms (1996a) teoretiska ramverk baserat på kontext. I andra steget kategoriseras resultatet i enlighet med Döös och Wilhelmssons (2016) pedagogiska interventioner. I tredje steget görs en analytisk sammanställning av mentorernas kontext och pedagogisk intervention med hjälp av det teoretiska ramverket.

4.8 Kvalitet

4.8.1 Kvalitetsaspekter i datainsamling

Validitet för den kvalitativa forskningsintervjun kan vara problematisk men går i ytterst möjliga mån att säkerställa genom att hålla sig till det planerade intervjuunderlaget (Kvale & Brinkmann, 2010). Vidare kan datavaliditeten vara en utmaning på grund av att intervjudeltagarens sanningshalt är svår att kontrollera (Denscombe, 2018; Kvale & Brinkmann, 2010). Även om det är möjligt att kontrollera sanningshalten genom att tala med andra individer som kan bekräfta eller dementera uppgifterna, är det i detta fall inte relevant då den kvalitativa forskningsintervjun i den här uppsatsen ämnar söka en förståelse för intervjudeltagarens livsvärld. Kvale och Brinkmann (2010) argumenterar för att sanningshalten inte nödvändigtvis är av yttersta intresse.

Jag som har genomfört forskningsintervjuerna har arbetat med rekrytering, coachning och personal- och ledarskapsfrågor i drygt nio år och har därför stor erfarenhet av att genomföra intervjuer av olika slag. Värt att nämna är att dessa intervjuformer i många fall ämnat söka efter narrativ koherens, vilket enligt Kvale och Brinkmann (2010) bör undvikas i kvalitativa forskningsintervjuer som syftar till att erhålla insikt i intervjudeltagarens livsvärld. I genomförda forskningsintervjuer har jag haft detta i åtanke och i stället medvetet lämnat utrymme för intervjudeltagaren att precisera situationer där jag identifierat diskrepanser i berättelsen, snarare än att söka homogenitet.

4.8.2 Kvalitetsaspekter av analysarbete

Strauss och Corbin (1998) menar att väl framställd forskning får läsaren att reagera över sin nya insikt med reaktioner som "nu förstår jag" eller "det är så mycket djup i studien att det täcker in detaljer om ämnet som jag inte kände till". Att granska materialet kräver enligt Fejes och Thornberg (2009) dels kritiskt tänkande präglad av systematik och disciplin för att strukturera bearbeta texten, dels ett kreativt tänkande för att med uppfinningsrikedom finna nya infallsvinklar och metaforer att ta ställning till.

Med hänvisning till ovanstående tas validiteten hänsyn till i bemärkelsen att analysprocessen dokumenteras och eventuella frågeställningar som dyker upp under processen förs till ljuset för läsaren. För att säkerställa kvalitet i analysarbetet används den socialkonstruktivistiskt kontextbundna modellen för att separera mentorernas kontext från handlingen. Det teoretiska ramverket ligger till grund för analys och inga källor utanför används för analys i uppsatsen.

4.9 Forskningsetiska överväganden

En etisk granskning är, enligt Denscombe (2018), nödvändig för att säkerställa att eventuella frågeställningar och teman inte riskerar skada deltagaren vid forskningsintervjuer. För denna uppsats är en etikprövning hos Etikprövningsnämnden dock inte nödvändig i och med att aktuella teman och frågeställningar utgör en minimal risk för deltagaren. Utöver detta omfattas inte studentarbeten på kandidat- eller avancerad nivå av etikprövningslagen (Etikprövningsmyndigheten, 2020), varför endast en övergripande etisk granskning genomförs i samråd med uppsatshandledare.

Till alla intresserade deltagare skickas ett formellt missivbrev (bilaga B) med information om studiens syfte, frågeställningar, konfidentialitet och forskarens kontaktuppgifter. I missivbrevet informeras deltagarna om att studien är helt frivillig. Mitt eventuella samarbete med HR-avdelningen på företaget ska inte uppfattas som en förväntan om deltagande vilket betonas i frivilligheten om deltagande.

Intervjuerna som genomförts har endast berört frågeställningar kring arbetslivet och underlaget har i sin utformning inga teman som antagits riskera negativ affekt. Det finns givetvis en risk för individer att relatera frågeställningar till negativa episoder i sin livsvärld men sannolikheten har bedömts vara låg. Vid transkribering av intervjuerna har dessa i största möjliga mån konfidentiella genom att ersätta identifikatorer med likvärdiga synonymer eller namn. Efter uppsatsens godkända resultat tas inspelningar bort och kvar finns då endast de transkriberade och anonymiserade intervjuerna kvar.

5. Resultat och analys

Resultatet nedan presenteras kategoriserat i likhet med de fyra lärandenivåerna i Ellströms (1996b) teoretiska ramverk. De fyra lärandenivåerna är i sin tur kategoriserade för att beskriva kontextens handlingsnivå, lärandenivåns pedagogiska intervention samt en sammanvägd analys av kontextens handlingsutrymme och pedagogiska intervention.

Ellström (1996b) påpekar att lärandenivåerna inte nödvändigtvis är strikt skilda från varandra utan kan samexistera, sida vid sida, vid ett givet tillfälle. Av den anledningen förekommer vissa referat från intervjuerna i fler lärandekontexter än bara en.

5.1 Rutinbaserad handling och reproduktivt lärande

5.1.1 Rutinbaserad handlingsnivå

Mentorerna förklarar att deras arbete regleras av standardoperationsbeskrivningar. Detta är en form av dokument som i detalj beskriver hur arbetet ska utföras. I standardoperationsbeskrivningar finns såväl bilder och illustrationer som beskrivande text för att vägleda montörerna steg för steg.

Där är ju SOB:arna från punkt A till punkt B. Det är steg för steg hur man ska göra. Först står det "1, ta fram den här delen", "2, sätt på en etiketklapp", "3, vänd den åt det här hållet", "4, lägg såhär, gör såhär". (Mentor 5)

Beskrivningen delas av andra mentorer i skilda ordalag. Mentor 4, som arbetat på avdelningen innan SOB:arnas (standardoperationsbeskrivningarnas) införande, beskriver möjligheten till frihet såhär:

Nu har vi ju att alla ska göra lika, alla moment ska vara lika. Till exempel förut, då kunde jag börja uppifrån. Jag visste allt som skulle göras i [produkten], men att jag började uppifrån istället för nerifrån. Nu har vi fått SOB:ar där alla ska göra likadant. (Mentor 4)

Utöver standardisering av arbetsuppgifter omfattas mentorerna även av produktiv målsättning i form av nyckeltal samt takttid. Mentor 1, 2, 3 och 4 beskriver att takttiden tvingar dem att utföra alla monteringsmoment, samt övriga uppgifter som finns beskrivna i SOB:arna, inom 9 minuter. Att arbeta med takttid, som ny på arbetsplatsen, uppfattas av mentorerna vara ett stressmoment för dem nytilkomna. Av de mentorer, med längre erfarenhet av arbete med takttid, ses arbetssättet som positivt i den meningen att det erbjuder en behagligare arbetsgång som minskar stressen. ”Rent konkret innebär det mer vila för dig” säger Mentor 1 om snabbhet i arbetsuppgifterna i kombination med takttid. Det finns på så vis möjlighet till vila om personen blir färdig med arbetsuppgifterna innan takttiden slutar.

Mentor 5 och 6 å sin sida arbetar i en annan miljö, som maskinoperatörer, där arbetet styrs av maskinens tillverkningstakt vilket ställer andra krav för att uppnå produktionsmålen. Här präglas arbetet av kvalitets- och processkontroll för att säkerställa att maskiner producerar efter bästa möjliga förmåga, till förväntad kvalitet. Till skillnad från montagearbetet lämnas utrymme för medarbetaren att inte nå sina produktionsmål, under perioden medarbetaren anses vara under upplärning.

Det är väl just det när man är ny, att man ska känna av att man inte måste prestera 110% och mer. Utan anledningen är att han kommer ju inte prestera som vi andra gör, och att man har förståelse för det. Och sen kanske ge så bra förutsättning som möjligt. Så att personen kan jobba på det och hur han ska kunna tänka på det för att komma upp i takt. (Mentor 5)

Medarbetare med montage som arbetsuppgift bedöms av organisationen, enligt Mentor 1,2,3 och 4, ha en upplärningstid på cirka 2 veckor. Efter dessa två veckor ska de nya medarbetarna självständigt klara av sitt arbete inom takttiden. Medarbetare i tjänst som maskinoperatör bedöms däremot, enligt Mentor 5 och 6, ha en upplärningstid på minst 6 månader.

5.1.2 Reproductiv lärandenivå

Takttiden är någonting som mentorerna menar har stor inverkan på adeptens lärande, i den bemärkelsen att takttiden ur mentorernas perspektiv stressar adepten. För att motverka takttidens negativa inverkan på lärandet anstränger sig mentorerna för att avdramatisera takttidens betydelse. Detta görs både med hjälp av informativa samtal med adepten för att reducera takttidens negativa stressinverkan på lärandet. Löpande informella samtal vid sidan av arbetsuppgifterna upplevs av mentorerna avdramatisera takttidens negativa stressinverkan i relation till adeptens lärande.

Men under tiden jag gör det [instruerar om arbetsuppgifter] och eleven kollar på mig så kan vi ju prata om andra grejer också. Inte privata grejer direkt kanske, men var kommer du ifrån, hur gammal är du. Sen kan jag avbryta och berätta om någonting som är viktigt att veta i skåpet och då står [adepten] och kollar på. Så jag försöker ju att vara ganska så fri. Så att det inte blir till en stel grej och en tråkig grej. (Mentor 4)

Mentorerna nämner att de brukar dela upp arbetsstationerna i segment för att undvika stress för adepten. Att minska antalet arbetsmoment att öva på inom taktiden menar mentorerna underlättar för adepten att memorera arbetsmomenten. Även mentorer som inte arbetar i taktade flöden gör på liknande vis men då i form av att mentorerna tilldelar adepten en maskin att fokusera på. Det gör att adepten kan koncentrera sig på ett färre antal moment att lära sig och färre variabler att ta ställning till vid lärandet.

Vikten av att utföra arbetsmomenten på rätt sätt och i rätt ordning värderas högt av mentorer i miljöer som präglas av standardisering. Första tiden för adepten utmärks av instruktioner och illustrationer som ska vara lätta att reproducera. Detta kopplas även till taktiden, som i sig kan upplevas stressande, genom att arbetsmomenten anses ge tillräckligt god marginal för att slutföra arbetsuppgiften inom taktiden. Mentorerna understryker dock nyttan av standardisering vid medarbetarupplärning.

I och med att jag har varit här innan SOB:arna kom så har jag bildat mig en egen uppfattning och hittat mitt eget sätt som passar så bra som möjligt för mig. Men det är inte säkert att just mitt sätt passar bäst för den personen som kommer. Så det är väl just där SOB:arna kommer in, att det blir ett universellt sätt för alla att göra. Så att när det väl kommer en som ska lära sig nytt, då utgår jag helt och fullt från SOB:en för att personen ska lära sig köra från den och inte ta "dina" sätt i beaktning. (Mentor 1)

Mentorerna menar att fördelen med standardoperationsbeskrivningar är en möjlighet för mentorn att ingripa så fort någonting inte stämmer med den specificerade arbetsbeskrivningen. När adepterna gör fel i arbetet tillrättavisas misstagen snabbt av mentorerna som har uppsikt över arbetet.

Men då har jag sagt att "vänta nu, nu blev det lite fel här". /.../ Då tar jag bort det som dom har gjort fel. Sen visar jag dom en gång till. Sen har jag tagit bort den grejen som jag visat, igen. Slutligen har dom fått göra om. (Mentor 4)

Mentorerna motiverar denna metod, att avbryta, tillrättavisa och börja om, med att repetitionen tros stärka lärandet för adepten med tanke på arbetets höga standardiseringsgrad. Mentor 4 understryker för adepten att "så här gör man för att det ska bli rätt", "för dom ska kunna SOB:en och kan dom inte SOB:en har jag inte lärt dom ordentligt".

Samtliga mentorer förklarar att den första tidens upplärning är strukturerad så till vida att adepten ska studera genomförande av ett visst antal produkter och sedermera på egen hand montera ett visst antal produkter varav samtliga skall vara felfria.

5.1.3 Analys av rutinbaserad handling och reproduktivt lärande

Ellström (1996b) kallar denna handlingsnivå för rutinbaserat handlande vilket kännetecknas av just arbetsuppgifter som ställer låga krav på koncentration och sinnesnärvaro. Det ställs låga krav på individen att ta egna beslut för att föra arbetet framåt. Istället är beslutsfattandet på förhand specificerat genom rutiner eller instruktioner. I den här uppsatsen beskriver mentorerna sin meningsbärande kontext utifrån konkreta arbetsuppgifter. Exempel ges på dels minutiöst detaljerade arbetsbeskrivningar, dels kriterium av godkänt arbetsutförande. Kunskapen för att genomföra arbetet är vad Ellström (1996b) benämner som implicit och lärandenivån präglas av reproduktion. Tydliga kausala samband som illustreras av mentorerna i standardoperationsbeskrivningarna genererar det förväntade slutresultatet. Det är därför inte nödvändigt för arbetaren att memorera annat än ordningsföljden av arbetsmomenten för att genomföra arbetet till förväntad kvalitet. Utöver detta standardiseras även arbetsuppgiftens givna tid för utförande i form av taktid. Med hjälp av dessa initiativ signalerar organisationen en förväntan på medarbetarna att utföra arbetet på ett "rätt" via standardoperationsbeskrivningar samt via incitament för att få medarbetare att följa arbetsinstruktioner. I likhet med Ellströms (1996b) ramverk behövs för arbetarna i den här uppsatsen en låg kognitiv närvaro för att uppnå det förväntade resultatet på den rutinbaserade handlingsnivån.

Mentorernas avbrott och tillrättavisningar kan förstås i ljuset av Döös och Wilhelmssons (2016) begrepp likriktning av strukturer, som syftar till att begränsa medarbetarnas handlingsrum. Mentorerna i den här uppsatsen kliver aktivt in och avbryter arbetet när de observerar felaktigheter i adeptens utförande. Som grund använder mentorerna standardoperationsbeskrivningarna vilka i detalj illustrerar hur arbetsmomenten ska utföras. I Döös och Wilhelmsson (2016) studie manifesteras likriktning av att pedagogiska ledare minskar antalet variabler för medarbetaren att ta ställning till. Att göra detta bordar i förlängningen för ökad repetition vilket stärker det reproduktiva lärandet. Initiativtagande och eget handlingsutrymme är någonting som intervjuade mentorer inte ger uttryck för i denna reproduktiva lärandekontext. Att likrikta strukturerna lämnar på så vis inget utrymme för ett vidare handlingsutrymme. Döös m.fl. (2015) har även dem identifierat att det pedagogiska ledarskapet syftar till kravställning, snarare än diskussion. Mentorernas uttryck för vikten av att göra rätt kan med andra ord förstås som ett verktyg att för individen att frigöra energi och resurser som kan nyttjas på andra områden, exempelvis nästkommande handlingsteoretiska nivå. Att frigöra kognitiva resurser är enligt Ellström (1996a) en viktig del i lärandet här på den reproduktiva nivån.

5.2 Regelbaserad handling och metodstyrt lärande

5.2.1 Regelbaserad handlingsnivå

Mentorerna tillfrågas om mentorns nödvändighet och syfte med tanke på att mentorerna förklarat att det finns så pass detaljerat instruktionsmaterial tillgängligt. Kan det räcka med att ge adepten en pärm med standardoperationsbeskrivningar? En av mentorerna konstaterar följande, om vad som händer i fall organisationen förlitar sig till standardoperationsbeskrivningar snarare än introduktionsmentorer:

Det tar för lång tid. Det kanske man kan men då måste man ju ha väldigt stor erfarenhet av montering för att kunna lära sig av bara SOB:en. Man måste veta litegrann varför man använder "den här" och vad "den här grejen" heter och sådär. (Mentor 4)

För att ytterligare sondera kring mentorns roll, och mentorernas meningsbärande kontext, ombads de att reflektera kring hur en skicklig montör, eller maskinoperatör, är och vilka kvaliteter som kännetecknar dessa. Mentor 1 sammanfattar det på följande vis "Som jag ser det så... Kunnig, mångsidig, snabb. Det är väl allt i ett liksom". Viktigast av allt i arbetet sägs vara takttiden. Att montören kan utföra arbetsmomenten så pass effektivt att utrymme lämnas för kvalitetsarbete och tid för reflektion att utvärdera arbetet. Vikten av att ha förmåga att utvärdera sitt eget arbete belyses i ett exempel nedan:

Vi hade en som kom från [montageline 2] till [maskinoperatörerna] och han var helt enkelt bättre på att montera än att köra maskiner. /.../ Han trodde att maskinen, den ska bara gå. Och så är det ju inte. (Mentor 5)

Skillnaden mellan att lösa problem och att ha tillräcklig kunskap att identifiera problem och felaktigheter, sägs vara avgörande i vissa fall. Mentor 5 som arbetat med montering menar att där "lägger man undan dom som kommer fel, sen får kvalitetsansvariga skrota dom". Enligt intervjuade mentorer räcker det att ha tillräcklig kompetens för att avgöra vad som är rätt och vad som är fel.

Till exempel material från leverantören, saker som inte är som det brukar vara. Att kunna se vad stationen före dig gör för fel. Återkoppla, kalla in andon för att föra sakerna vidare som ofta är fel eller småfel (Mentor 1)

I citatet ovan ges exempel på vad medarbetaren förväntas göra om problem identifieras i produktionen. Det beskrivs inte vara nödvändigt att lösa problemen utan det räcker med att identifiera problemen.

5.2.2 Metodstyrd lärandenivå

När adepterna anses behärska arbetsuppgifterna till fullgod kvalitet och kvantitet menar mentorerna att en möjlighet finns att skifta fokus till andra frågeställningar. Mentorerna lämnar ett lite större utrymme för adepten att ta egna initiativ. Att adeptens arbetsuppgift i mångt och mycket kvarstår oförändrad exemplifieras i citatet nedan. Samtidigt öppnas ett visst handlingsutrymme för adepten.

Den nya behöver aldrig lösa något själv utan det får man hänvisning av mig, om du gör såhär så kommer det att bli bra. (Mentor 1)

Men däremot om den nya personen har en åsikt kring det så kan man ju ta en diskussion om det. Funkar det lika bra så visst, då får man göra som man vill. (Mentor 1)

Adepten förväntas av mentorerna att utföra sina arbetsuppgifter och inte mycket mer än så. Mentorerna öppnar möjligheten för adepten att, detaljerade arbetsbeskrivningar till trots, hitta egna metoder och arbetssätt under förutsättning att arbetets utförande håller fullgod kvalitet.

Takttiden beskrivs av mentorerna som central och den används som ett sätt att utmana adepten att genomföra arbetet på så kort tid som möjligt. Mentor 4 säger att "/.../ vi kanske kan tävla om tiden. Vem som blir snabbast. Men bara på skämt." i meningen att en lättsam ton minskar adeptens affektiva påverkan av tidspressen.

Testning är även det en metod som används av mentorer för att undersöka kunskapsnivån. Mentor 1 beskriver hur en av dennes adepter presterat väl vid inledande utbildning. Adepten hade tidigare erfarenhet av industriarbete och föreföll ta till sig instruktioner på ett tillfredsställande sätt, förklarar med en gissning om att detta kunde härledas till adeptens industrierfarenhet. Vid bedömning uppenbarades dock motsatsen.

Mentor 1: Allting skulle bara gå fort. Det spelade ingen roll hur saker och ting såg ut, eller om hon hade gjort rätt. Det var bara takttiden som spelade i huvudet.

Intervjuare: Klarade den av takttiden då?

Mentor 1: Många gånger ja, klarade av takttiden. Men varje skåp som personen klarade av under takttiden var det fel på.

I ett försök att komma tillrätta med detta har mentorn återgått till utbildningsmoment i arbetets utförande för att ytterligare repetera arbetsmoment. Detta problem kopplas av mentorn till adeptens stressnivå som förmodas vara den hindrande faktorn.

5.2.3 Analys av reproduktiv handling och metodstyrt lärande

I denna kontext synliggörs en bild av mentorernas förväntan på den professionella rollen som arbetare. Gemensamt för beskrivningarna är att förväntningen sträcker sig utöver regelefterlevnad och rutin, som exemplifierats i reproduktiva lärandet. Mentor 1 sammanfattar det med att en montör ska vara ”kunnig, mångsidig och snabb”. Med andra ord att medarbetaren har internaliserat tillräckligt många arbetsuppgifter för att i den bemärkelsen bli mångsidig. Ellström (1996a) kallar denna typ av handlingsutrymme för regelbaserat handlande. Inom det regelbaserade handlandet menar Ellström att individen har en egen möjlighet att välja bland sin internaliserade kunskap för att besluta om vilken typ av handling som är bäst lämpad för arbetsuppgiften. Mentorerna låter på så vis adepten att på egen hand välja bland godkända internaliserade metoder för att utföra arbetet. Godkända metoder utgörs av de sätt att utföra arbetet som mentorn bedömer vara användbara för att uppnå ett acceptabelt slutresultat. Ellström (1996a) framhåller även att denna typ av handling ställer krav på individens förmåga att faktiskt kunna göra denna avvägning. För att återknyta till det belysande citatet av Mentor 1, att en montör ska vara ”duktig, kunnig och snabb”, kan analysen fördjupas ytterligare. En skicklig montör ska kan inte endast förlita sig till standaroperationsbeskrivningarna enligt mentorerna. För att vara en skicklig montör krävs även att denna är kunnig såväl som snabb. Att vara kunnig kan jämföras mot Ellström (1996a) som menar att individer på denna nivå har internaliserat ett flertal rutininlärda arbetsmoment som kan appliceras när så är nödvändigt. Montörernas snabbhet blir då ett resultat av att arbetaren kan besluta om rätt internaliserade arbetsmoment som borgar för effektivt utförande av arbetsuppgiften. Observationen som gjorts, att högpresterande arbetare på denna handlingsnivå inte är nödvändigtvis är högpresterande på andra nivåer, är talande för att handlings- och lärandenivåerna ställer olika höga krav på individen.

Den pedagogiska interventionen, på den regelbaserade handlingsnivån, benämner Döös och Wilhelmsson som (2016) frigörande av strukturer. I Döös och Wilhelmssons studie kännetecknas interventionen av att den pedagogiska ledaren frigör ett visst utrymme för medarbetaren att ta egna initiativ, så länge dessa ligger inom de godkända ramarna för kontexten. På liknande vis syns mentorerna i den här uppsatsens kontext frigöra handlingsutrymme för adepten. Detta görs av mentorerna genom att undvika modellinläring genom att istället förlita sig till och bedöma adeptens internaliserade

arbetsmoment och hur dessa används i praktiskt arbete. Mentorerna sätter utmanande mål för medarbetaren att utföra arbetsuppgifterna utifrån ett givet kriterium, exempelvis tid. Adepten ges då möjlighet att utvärdera och nyttja de internaliserade arbetsmoment som är av nytta för att uppnå det specifika målet. Dock tillåts endast kreativitet i begränsad skala i och med att standardoperationsbeskrivningarna värderas högt. Döös och Wilhelmsson (2016) menar att en viss autonomi tillåts så länge den förhåller sig inom bestämda handlingsramar även om det kan innebära att det krockar med regler och riktlinjer. Till skillnad från den strukturerade upplärningsmallens bedömningsgrund väljer mentorerna att, med hänsyn till kontexten, nyttja en annan bedömningsform av adeptens kunskap. Syftet med denna form av pedagogiska intervention kan kopplas till mentorernas meningar om hur en skicklig arbetare är. Det vill säga att en skicklig montör inte bara förväntas nyttja standardoperationsbeskrivningarna utan även förväntas utföra arbetet effektivt med en viss form av självkritik. Mentorernas vision om hur en skicklig montör är bidrar med andra ord till att de sträcker sig utanför sitt formella handlingsutrymme som begränsas av upplärningsmallen.

5.3 Kunskapsbaserad handling och problemstyrt lärande

5.3.1 Kunskapsbaserad handlingsnivå

Mentorerna uttrycker ett intresse och en vilja att utveckla och utvecklas i arbetet utöver standardoperationsbeskrivningarna. De är inte bara intresserade av att utföra arbetsuppgifterna på ett korrekt sätt utan det finns en strävan efter något mer som inte finns dokumenterat i standardoperationsbeskrivningarna.

Ja jag skulle nog säga kvalitet och exakt slutresultatet och kvaliteten för mig inte enbart att det är gjort utan det ska se snyggt ut också. Och sen... det mår jag bra av, att man vet att när jag har lämnat ifrån mig någonting så ser det snyggt ut och har rätt kvalitet. (Mentor 2)

På samma vis söker även mentorerna efter möjlighet att effektivisera processen genom att avvika från arbetsbeskrivningarna, för att snabbare utföra arbetsuppgifterna.

Det betyder nog att man gör ett annat sätt än vad man ska göra. För det är ju så att vissa sekvenser i arbetet kan man göra på ett snabbare vis om man gör på ett annat sätt. Och när det finns tillfälle så gör man så. Eller om man får kort med tid så gör man så för att hinna med att göra det man ska göra.

Mentorerna menar att trots att deras arbete regleras av standardoperationsbeskrivningarna så tas ändå egna initiativ för att effektivisera processen ytterligare. En del av detta förklaras av mentorerna med att arbetsbeskrivningarna inte nödvändigtvis är kompletta på grund av att dem antingen saknas eller är förlegade. Mentorerna menar även att det är en nödvändighet i händelse av tidspress. Standardoperationsbeskrivningarna sägs vara centrala i arbetet och det förekommer kontroller av produktionstekniska avdelningen för att säkerställa efterlevnad av dessa. En av mentorerna uttrycker ett visst motstånd till standardoperationsbeskrivningarna i citatet nedan.

Jag vet att jag kan SOB:arna men när jag inte har arbetsobservation så [följer jag dom inte]. Utan jag vet allt vad som ska vara där och jag vill hellre göra ett bra jobb än att jag ska göra som SOB:en. (Mentor 4)

När arbetsuppgifternas komplexitet ökar blir problemlösning en naturlig del i arbetsdagen. De tillfrågade mentorerna, i citaten nedan, menar att komplexiteten blir så pass hög att arbetsbeskrivningar inte går att framställa, på grund av mängden av tänkbara variabler som påverkar slutresultatet.

*Som sagt, det är inte bara att fylla på material, alla kan väl fylla på material. Men det gäller också att fylla på med rätt material. Till exempel finns det lite olika. Maskinerna i sig har ju en massa cylindrar och givare. Det finns ju så olika moment i maskinerna, som man ska koll på så att man inte bara fyller på material och kör. Det är ju liksom, man får vara uppmärksam med maskinerna hur dom rör sig, hur dom fungerar.
(Mentor 5)*

Innan hade vi färg i våra maskiner och då skulle färgen vara ganska fast, men ändå flytande. Och då sa han då "hur får jag till det då" och "nä, men det har med känsla att göra. Det kan man inte riktigt lära ut, det kommer du att kunna se sen". (Mentor 6)

Lärandet i den här miljön sker, enligt mentorerna, genom det ständiga samarbetet med kollegor. Just denna mentor arbetar i ett produktionsavsnitt där arbetsbeskrivningarna i störst utsträckning reglerar underhållsarbetet, snarare än de löpande arbetsuppgifterna som präglas av kritisk processförståelse och problemlösning.

Man kan ju hjälpa varandra på det sättet. Alla är ju olika nivåer, alla kan ju olika, alla har olika kunskaper. Och det är ju bara bra om det finns operatörer som har mer kunskap. Då kan man ju sen hjälpa varandra. Speciellt när man kör natt eller när man inte har tillgång till service[avdelningen], då är det en fördel. (Mentor 6)

5.3.2 Problemstyrd lärandenivå

Vid själva intervjuerna ställdes följdfrågor kring hur mentorerna för problemorienteringen vidare till sina adepter. Perspektivet på lärande öppnas av Mentor 1 med att adepter behöver "hitta sitt eget sätt innanför SOB:en". En annan menar dessutom att standardoperationsbeskrivningens vara eller icke vara i förlängningen är upp till mentorn själv att avgöra och något som anpassas efter adepten. Även om standardoperationsbeskrivningen formellt dikterar hur arbetet ska utföras.

*Behöver/ska kan man ju grotta lite i. Men om man utgår ifrån att Jag är den som ska lära ut så är det väl ändå Jag som har ansvaret att se till att personen då blir upplärd. Då känner jag personligen att jag kan använda mig utav upplärningsmallen på det sättet som jag anser är det bästa.
(Mentor 2)*

Trots att arbetsuppgifterna i vissa fall beskrivs som högt standardiserade med god tillgång till skrivna och illustrerade instruktioner, menar mentorerna att problemlösningsförmågan är viktig även om den inte är absolut nödvändig för arbetsuppgiften. En mentor uttrycker dels den problemlösande interventionen, dels motiveringen på följande vis:

Man får man får en magkänsla av att personen kan mer än vad den vågar säga eller vågar visa. /.../ Då har jag testat säga att "du, jag

*kommer gå härifrån en stund. Så du får du tänka lite själv här nu”. /.../
När jag brukar säga så går jag egentligen bara bort och ställer mig, utan
att dom ser var jag står. Bara står och tittar för att se hur greppar dom
tag i problemen som uppstår i deras hjärna. (Mentor 2)*

Interventionen kan även göras genom direkta frågeställningar i de fall adepten själv inte har identifierat problem.

*Nu är det, det här felet. Just den här maskinen, den skrotar mycket mer
än vad den brukar göra. Försök att ta reda på varför. (Mentor 5)*

När sedan adepten tror sig ha funnit svaret på den felaktiga produktionsdetaljen utmanar Mentor 5 på nytt genom att konstatera att “ja det kan det vara, men är det så på allihopa?”. Mentorn uppmuntrar adepten att fortsätta sin problemlösning för att hitta grundorsaken.

5.3.3 Analys av kunskapsbaserad handling och problemstyrt lärande

Ellström (1996a) menar att problemorientering och problemlösning är central, på den kunskapsbaserade handlingsnivån, vilket ställer höga krav på individens analytiska förmåga. Individens internaliserade handlingar går i dessa aktuella situationer inte att tillämpa för att uppnå önskat resultat. Vissa mentorer beskriver att de ställs inför reella problem och andra påvisar ett problemorienterat perspektiv där problem inte nödvändigtvis existerar i realiteten. Det går att urskilja en diskursiv avvikelse mellan Mentor 1,2,3 och 4 samt Mentor 5 och 6. Mentor 1,2,3 och 4 arbetar med montering som har minutiöst standardiserade arbetsmoment, varav Mentor 5 och 6 arbetar som maskinoperatörer där arbetsuppgifterna inte präglas av lika hög standardisering. Främsta skillnaden är att problemorienteringen för Mentor 1, 2, 3 och 4 präglas av en strävan efter att på egen hand effektivisera arbetet för att snabbare utföra arbetsmomenten. Mentor 5 och 6 å sin sida stöter på tekniska problem i själva produktionen som behöver avhjälpas för att den ordinarie produktionen ska återgå. Även om handlingsutrymmen varierar i omfattning och komplexitet menar intervjuade mentorer att en orientering efter något mer, utöver de anvisade arbetsuppgifterna, ska vara ett naturligt förhållningssätt. Detta syns i deras beskrivning av hur en bra medarbetare ska vara. Deras beskrivning av önskebilderna finns inte med i den strukturerade upplärningsmallen. Mentorerna kan inte heller svara på vad organisationen förväntar sig av adepterna, utöver att de ska kunna fullfölja sina tilldelade arbetsuppgifter. Ellström (1996b) poängterar även att kunskapen på den kunskapsbaserade handlingsnivån behöver förledas av en förståelse varför ett visst arbetsmoment ska utföras, inte bara hur. Detta exemplifieras i mentorernas orientering mot kvalitet i genomfört arbete. Att, som mentorerna beskriver, i huvudsak fokusera på slutresultatets kvalitet innebär att medarbetaren kan behöva lösa problem på vägen. Problemlösningens komplexitet är dock underordnad mentorernas strävan efter det reflexiva förhållningssättet i arbetet. Om problemet är litet eller stort spelar mindre roll, viktigt är istället fokus på det eftersträvade utfallet.

Döös och Wilhelmsson (2016) identifierar i sin studie att den pedagogiska interventionen på problemstyrd lärandenivå präglas av övertygande samtal. Att övertyga i samtal kan förstås i ljuset av att en pedagogisk ledare uppmanar (övertygar) en medarbetare att lösa problem på egen hand. I den här uppsatsen förklarar mentorerna att de övertygar adepterna genom uppmuntring snarare än anvisning. Adepterna uppmuntras av mentorerna att lösa problem. Inledningsvis under introduktionen anvisas adepterna att lösa problemet genom givna instruktioner, men detta är någonting som mentorerna strävar bort ifrån. Döös och Wilhelmsson (2016) poängterar även att formella regler underordnas den huvudsakliga

uppgiften. I den här uppsatsen menar mentorerna att de avsätter såväl sin egen som adeptens tid för att skapa utrymme just för problemlösning. Även om det övergripande målet för verksamheten är en effektiv produktion är mentorerna villiga att låta effektiviteten påverkas negativt en period om det medför att adepten får möjlighet att öva sin problemlösningsförmåga. Visserligen saknar mentorerna möjlighet att påverka möteskultur och förbud om arbetsuppgifter. Trots detta förekommer pedagogiska interventioner som tål att jämföras med Döös m.fl. (2015). Exempelvis menar Döös m.fl. att förbud och ingrepp i arbetsmiljön tvingar medarbetarna att arbeta problemorienterat. Mentorerna i den här uppsatsen nyttjar distans som ett medel för att stimulera adepten att utföra sina arbetsuppgifter under autonomt ansvar. Ett sätt att göra detta är att helt sonika lämna adepten ensam på arbetsstationen, oavsett vad det innebär för det utförda arbetets kvalitet eller tidsram. Ett annat sätt görs genom att mentorn begränsar sin vägledning och ger då istället adepten i uppgift att aktivt och medvetet nyttja sin problemlösningsförmåga. Ett tredje sätt görs också genom att mentorn uppmuntrar och stödjer adepten i problemlösningsprocessen, utan att ge mentorn svaren.

5.4 Reflektiv handling och utvecklingsinriktat lärande

5.4.1 Reflektiv handlingsnivå

I den dagliga verksamheten säger mentorerna att det är möjligt ställa frågor och ifrågasätta rutiner för att ventilera tankar och idéer. En av mentorerna ger exempel på en av de inbjudande diskussionerna denne initierat med sina överordnade, i citatet nedan.

Jag kan ställa frågan till vår chef eller vår andon. "Hur är det egentligen med att vi tejpar våra lådor, ska man tejpa runt hela lådan eller ska man bara lägga halva sidan till andra halva sidan? Har det någon betydelse?" "Ja", säger dom, "för, säg att dom skulle krocka här ute då kommer det ligga [produkter] över hela vägen". (Mentor 5)

I intervjuutdraget nedan ger en annan mentor ett exempel utifrån sin egen erfarenhet i rollen som adept. Här identifierar mentorn nyttan av att använda sig av erfarna medarbetare som stöd vid medarbetarintroduktion.

Mentor 6: SOB:arna har ju liksom en liten del om man säger så. Du får mycket mer av en handledare. Om man går och frågar en handledare, då kan man få mycket mycket mera.

Intervjuare: Vad kan man få?

Mentor 6: /.../ SOBarna är ju bra till... Jamen säg att ingen är där och "hur ska jag göra för att få igång den här grejen". /.../ Har du en handledare, då kan du fråga ännu mer, liksom varför ska vi trä på det här sättet. Du kan ju få djupare svar från en handledare.

Mentorerna välkomnar idéer och frågor från sina adepter. De menar att det visar att adepten har en motivation att lära sig och att utvecklas. Adeptens intresse sägs även vara viktig för det fortsatta lärandet. Däremot menar mentorerna intresset och motivationen ska vara inneboende hos adepten och att adepten därför ska ta det initiativet själv.

5.4.2 Utvecklingsinriktad lärandenivå

Mentorer som tillhör gruppen maskinoperatörer ger exempel på tillfällen då de lämnar utrymme åt den pedagogiska interventionen i syfte att vidga adeptens perspektiv.

Och då så får han ju förklara vad som har hänt och så vidare, så då processerar han dom genom att jag visar färdiga produkter hur det ska bli i slutändan och hur det blev i maskinen. (Mentor 5)

Det som mentorn beskriver i citatet ovan är att adepten får möjlighet att reflektera, felsöka och utveckla en metod för att uppnå det önskade resultatet. Mentorn förklarar att ingen stöttning i problemlösningsprocessen ges till adepten. Mentor 5 som även agerat mentor på montagelina fortsätter sitt resonemang för att tydliggöra distinktionen mellan mentorskap i arbeten som präglas av hög standardisering och mentorskap i arbeten som präglas av problemlösning.

Sen på [montageline 2] då måste man veta alltifrån hur... om en skena ska sitta, upp eller ner. För det är beläggning och kontakter på dom där, så då ska man veta åt vilket håll och så vidare. Så det är inte riktigt samma frågor, om man ska jämföra [mot jobbet som maskinoperatör]. (Mentor 5)

Mentorerna menar att de välkomnar självreflektion hos adepterna. Dock förtydligar mentorerna att det inte är någonting som mentorn själv initierar utan att det snarare föränleds av adeptens eget intresse. Mentorerna önskar att adepterna skall visa intresse och nyfikenhet som sträcker sig utöver de specificerade arbetsuppgifterna.

jag vill ju att dom ska få klura ut saker och ting också. /.../ Sen har du ju liksom med maskinerna i sig. Ja men han får väl testa med, vi har ju givare och vi har ju olika stopp för cylindrarna när dom rör sig. Men det är lite längre fram. /.../ Sen när det kommer till givare och såna här saker, då kan vi ju tillkalla service. Som sagt, det hänger ju lite på personen också, hur mycket han vill lära sig, hur mycket han frågar. (Mentor 6)

Det kreativa handlingsutrymmet påstås av mentorerna variera beroende på om den anställda arbetar på montagelina eller som maskinoperatör. En av mentorerna menar att ett stort kreativt utrymme på en taktad monteringslina kan innebära att arbetet inte går att utföra över huvud taget. I förlängningen begränsas det kreativa utrymmet på grund av arbetsuppgifternas fysiska handlingsutrymme. Det kan även vara så att den givna takttiden begränsar möjligheten för medarbetarens eftertanke. Utöver skillnaden i kreativt utrymme mellan de olika miljöerna gör Mentor 5 även en gränsdragning i det kreativa utrymmet för sina adepter med roll som maskinoperatör.

Intervjuare: För [maskinoperatörer] då, får man vara mer kreativ där? Testa?

...

Mentor 5: Ja alltså där kan man ju ställa om maskinen helt och hållet. Den kan ju plocka upp grejer upp och ner till exempel. Men det går ju inte, för då blir produkten felaktig.

/.../

Intervjuare: Finns det ett värde i att prova?

Mentor 5: Ja det gör det väl egentligen. Men jag tycker väl att när jag förklarar att man ska göra på ett visst sätt, då är det det som gäller. /.../

5.4.3 Analys av reflektiv handling och utvecklingsinriktat lärande

Ellström (1996b) understryker att det reflektiva handlandet präglas av det största möjliga kreativa handlingsutrymmet. En av anledningarna till detta kan vara att uppgiften för individen är okänd. Intervjuade mentorer värderar lärande högt och har ett kritiskt förhållningssätt till arbetet. Dock uttrycks inte detta kritiska förhållningssätt på reflektiv handlingsnivå av mentorerna utan snarare i termer av felavhjälpning. Ellström (1996b) poängterar att en av förutsättningarna för reflektiv handling och utvecklingsinriktat lärande är att individen såväl har meta-kognitiv kunskap om reflektion samt tillgång till ett handlingsrum där denna reflektion tillåts ta plats. Mentorerna i denna uppsats ger uttryck för att deras initiativ till kollektiv reflektion med kollegor bemöts av ett "rätt" eller ett "fel", snarare än av ett gemensamt utvecklingsinriktat lärande.

Adepternas nyfikenhet och upptäckarlust värderas högt av mentorerna men endast till en viss gräns. Vidare önskar mentorerna att den välkomnade nyfikenheten behöver initieras av adepten själv och inte av mentorn. Detta kan förstås i relation till mentorernas upplevda begränsning av det reflektiva handlingsrummet som inte tillåter utvecklingsinriktat lärande. Döös och Wilhelmsson (2016), som benämner denna pedagogiska intervention inbjudande samtal, menar att kollegialt lärande på den reflektiva handlingsnivån måste genomsyras av en öppenhet inför varandras olikheter och skilda åsikter. I detta samtal inbjuds deltagare i syfte att gemensamt lära av varandra växelvis i ett erfarenhetsutbyte där båda parter delar en egalitär maktposition. Parterna behöver mötas på lika villkor utan att någon står i beroendeställning till en annan part i samtalet. Att mentorerna i den här uppsatsen välkomnar nyfikenhet och reflektion innebär dock inte att samtalets grund vilar på den pedagogiska intervention Döös och Wilhelmsson statuerar för inbjudande samtal. Det faktum att mentorerna dementerar eller bekräftar sina adepters slutsats av reflektion omöjliggör en egalitär relation i och med att mentorn positionerar sig som hierarkiskt auktoritär i förhållande till adepten.

6. Diskussion

6.1 Resultatdiskussion

Forskningsfrågorna har blivit väl besvarade efter datainsamling, resultat och analys. Att sammanställa resultatet i likhet med Ellströms (1996a) och Döös och Wilhelmssons (2016) handlings- och lärandenivåer, har utgjort en god grund för observation av samband. Ellströms (1996a) handlingsteoretiska modell i sig gör få avgränsningar vad gäller eventuell kontext och har därför visat sig vara en naturlig partner för resultat och analys. Döös m.fl. (2015) studie om pedagogiska interventioner, som lagt grunden för Döös och Wilhelmssons (2016) teoretiska ramverk, vilar på Ellströms (1996a) handlingsteoretiska modell. Döös m.fl. (2015) studie är genomförd i en miljö som i många avseenden skiljer sig markant från den miljö i vilken den här uppsatsens respondenter arbetat. Döös m.fl. (2015) studie har centerats kring hierarkiska ledare i pedagogisk kontext med medarbetare inom en IT-organisation. Respondenterna i min uppsats har snarare rört pedagogiska ledare i egalitär relation till adepterna i en industriell kontext. I och med att min uppsats miljö inte rör formella ledare och underställda utan snarare pedagogiska ledare och adepter, båda på medarbetarnivå, måste jag vidhålla att nyfikenhet och viss anspänning förelegat uppsatsens genomförande. Trots anspänning inför resultatet kan jag såhär i efterhand konstatera att tydliga samband kan dras mellan teoretiska ramverken och den här uppsatsens skilda miljöer, med hjälp av Ellströms (1996a) och Döös och Wilhelmssons (2016) teoretiska ramverk.

6.1.1 Resultatdiskussion, forskningsfråga 1

- I. Hur kan mentorernas pedagogiska handlingsutrymme tolkas utifrån handlingsteoretiska förklaringsmodeller?

Den rutinbaserade handlingsnivån, inom det anpassningsinriktade lärandet, framställs i den här uppsatsens resultat som inramat av standardoperationsbeskrivningar. I detalj specificerar dessa hur arbetet ska utföras med hjälp av illustrationer och beskrivningar. Standardoperationsbeskrivningarna gör att det inte är nödvändigt för arbetaren att ta ställning till hur eller varför ett arbetsmoment ska utföras. Ellström (1996b) menar att denna handlingsnivå, till följd av de inlärdade automatiserade handlingarna, möjliggör för individen att frigöra kognitiva resurser för andra uppgifter. I resultatet framkommer att mentorer främst handlar strikt rutinbaserat vid de tillfällen organisationen genomför arbetsobservationer för att säkerställa standardoperationsbeskrivningarnas efterlevnad. Det synliggörs även att detta handlingsutrymme främst fyller sin funktion vid reproduktivt lärande vilket förklarar varför denna nivå sägs fylla sin funktion endast vid initial upplärning. Kunskapen utgörs av implicit (tyst) kunskap enligt Ellström (1996b). Utvecklingen till den regelbaserade handlingsnivån, även den inom det anpassningsinriktade lärandet, är att individen då tillåts ett större handlingsutrymme. I resultatet framkommer att mentorerna själva i stor utsträckning agerar på den regelbaserade handlingsnivån. Ellström (1996b) menar att individen nu har ett flertal internaliserade handlingar att välja på för uppgiften. Handlingsutrymmet är något större än på den rutinbaserade handlingsnivån och används för att i viss mån forma arbetet efter eget tycke med vissa avvikelser från standardoperationsbeskrivningarna. Möjlighet till lärande på denna nivå utgörs av metodstyrt lärande i vilken individen kan lära sig särskilja och koppla detaljer i mönster av handlingar.

Den kunskapsbaserade handlingsnivån, inom det utvecklingsinriktade lärandet, erbjuder en möjlighet för individen att nyttja en kvalificerad form av reflektion enligt Ellström (1996b). I de fall arbetsbeskrivningarna inte till fullo ger vägledning eller att tidspressen inte lämnar utrymme för de dokumenterade arbetsmomenten, ställs högre krav på problemlösning och reflektion. I resultatet visas att mentorer är medvetna om arbetets formella förutsättningar samt förväntningar om arbetets utförande och resultat. Trots detta ger mentorer i denna kontext uttryck för att ta egna initiativ baserat på sin meningsbärande kontext gällande hur en "god arbetare" uppträder och utför arbetet. Problemlösning är något mentorerna i denna kontext nyttjar trots att det inte formellt ingår i arbetsuppgiftens ansvarsområde. Inskränkningen i möjligheten för arbetaren att ta egna initiativ beskrivs genom tillgången på utförliga standardoperationsbeskrivningar, arbetsutförandeobservationer och tillgång till medarbetare med särskilt ansvar för just problemlösning. Följden av detta blir att möjligheterna till ett kunskapsbaserat handlande begränsas och i förlängningen även att handlingsutrymmet för lärande av teoretisk kunskap begränsas. För att nå det högsta handlingsutrymmet, reflektivt handlande, som även det ligger inom det utvecklingsinriktade lärandet, krävs enligt Ellström (1996b) en kreativ tolerans i vilken rätt eller fel inte äger rum. I uppsatsens resultat visas att tillgången till detta handlingsutrymme begränsas genom att mentorernas eventuella frågeställningar besvaras bekräftande eller dementerande snarare än inbjudande till dialog. Ytterligare begränsas nödvändigheten av reflektiva handlande av att mentorerna på förhand har givna arbetsuppgifter med kända önskemål om uppfyllda resultat. Utveckling av meta-kognitiv kunskap kan tolkas som överflödigt för mentorer som arbetat inom denna uppsats kontext.

6.1.2 Resultatdiskussion, forskningsfråga 2

II. Hur formar mentorerna den pedagogiska interventionen utifrån sin meningsbärande kontext?

Resultatet visar att mentorer i stor utsträckning inleder medarbetarintroduktionen med reproduktivt lärande. Syftet med detta förklaras utifrån standaroperationsbeskrivningarnas starka ställning inom organisationen. Även om mentorerna uppger att deras syn på standaroperationsbeskrivningarna förändrats i takt med deras erfarenhetsutveckling är samtliga mentorer överens om att standaroperationsbeskrivningarna skall följas, särskilt av nya medarbetare. Under den inledande upplärningen fokuserar mentorerna på det som Ellström kallar (1996b) reproduktivt lärande, vilket även specificerats i upplärningsmallen. Den nya medarbetaren ska med hjälp av modellinlärning observera och återskapa specifika arbetsmoment. När dessa arbetsmoment utförts till fullgod kvalitet repeteras ett nytt arbetsmoment. Att dela upp arbetsmomenten i mindre avgränsningar är vad Döös och Wilhelmsson (2016) kallar likriktning av strukturer, i vilken antal variabler minskas för individen att ta ställning till. Om adepten gör fel stoppar mentorn arbetet för att förklara och illustrera arbetsmomentet till dess att adepten kan reproducera detta. Med tiden luckrar mentorn upp den rigida struktur av modellinlärning och reproduktivt lärande som präglar adeptens första introduktionsperiod. När adepten med fullgott resultat kan reproducera de specificerade arbetsmomenten ger mentorn ett större utrymme till adepten att ta egna beslut. Mentorerna övergår till det Ellström (1996b) benämner som metodstyrt lärande i vilket adepten har möjlighet att själv bedöma vilken av internaliserade arbetsmoment som är bäst lämpade för uppgiften. Döös och Wilhelmsson (2016) kallar detta för frigörande av strukturer i vilken den pedagogiska ledaren vidgar handlingsramarna medarbetaren har att röra sig inom. I resultatet manifesteras detta genom att mentorerna sätter utmanande mål för medarbetaren att utföra sitt arbete mot, utan stöttning av mentorn.

Problemorientering på den kunskapsbaserade handlingsnivån framstår som central i resultatet. Trots att problemlösning och problemorientering inte tar specifik plats i standaroperationsbeskrivningarna är det ändå någonting som värderas högt. Ellström (1996b) menar att lärande på denna, reflektiva, handlingsnivå präglas av just problemstyrning på grund av att lärandet ställer krav på såväl reflektion som kunskap om arbetsmomentens syfte. I resultatet ges exempel på hur intervjuade mentorer utmanar sina adepter genom att löpande inspirera till problemlösning och kritiskt tänkande i arbetet. Detta görs direkt i arbetssituationen och tar sig inte uttryck i konstruerade pedagogiska miljöer. Döös och Wilhelmsson (2016) kallar denna intervention för övertygande samtal, som i denna uppsats resultat tar sig uttryck i form av mentorer som uppmanar sina adepter att på egen hand söka svar och lösningar. Ur resultatet kan även slutsatsen dras att den högsta lärandenivån på den reflektiva handlingsnivån, det utvecklingsinriktade lärandet enligt Ellström (1996b), inte uppnås av intervjuade mentorer. Istället ges exempel på hinder för detta handlingsutrymme att äga rum. Döös och Wilhelmsson (2016) understryker att förutsättningar för inbjudande samtal utgörs av egalitära maktrelationer där ingen står i beroendeställning till den andre och att handlingsutrymmet präglas av öppenhet för att lära av varandras erfarenheter. Som exempel ur den här uppsatsens resultat ges att mentorerna visserligen välkomnar adeptens nyfikenhet och upptäckarlust men endast till en viss gräns. I handlingsutrymmet för adepten finns en yttre gräns som omöjliggör det inbjudande samtalet. Följden av detta blir att möjligheterna till utvecklingsinriktat lärande genom inbjudande samtal begränsas.

6.1.3 Resultatdiskussion, tidigare forskning

Tydligt syns processen i vilken mentorerna inleder medarbetarintroduktionen med rutinbaserade handlingar för att öka adeptens reproduktiva generering av implicit kunskap. Med tiden ökar mentorn svårighetsgraden för adepten och lämnar allt större frihet till adepten att själv bedöma uppgift och resultat. Det finns dock en övre gräns för adepten som går i linje med det begränsade handlingsutrymmet mentorn beskriver. Ellström (1996a) påstår att det "i Tayloristiskt utformade arbetsorganisationer torde det närmast vara regel att man endast ger utrymme för ett regelbaserat eller rutinbaserat handlande" (s. 33). Detta bekräftas av intervjuade mentorer när de beskriver förväntningar på sitt arbete. Det genomförs arbetsobservationer av produktionstekniska avdelningen som utformat standardoperationsbeskrivningarna, för att säkerställa att dessa efterlevs. Några år senare uttalar sig Ellström och Ellström (2018) i en studie av pedagogiska ledare att initiativ för att komma från "assembly line culture" är en naturlig del för att skapa autonoma medarbetare (2018, s. 552). Detta exemplifieras av mentorerna i min uppsats med deras uttalade strävan efter att generera, producera och leverera något mer än bara de förväntade produkterna på det sätt som standardoperationsbeskrivningarna uppmanar till. Det faktum att mentorerna själva upplever att handlingsutrymmet begränsas genom att de inte når upp till den högsta handlingsnivån, den reflektiva handlingen, kan förklaras med att deras initiativ för dialog på denna nivå möts av "rätt" eller "fel". Det kan även förklara varför det inte går att urskilja pedagogisk intervention, inbjudande samtal, på denna högsta handlingsnivå.

Även om den här uppsatsen vilar på en annan fysisk samt kulturell kontext än exempel givna i tidigare forskning är det möjligt att dra samband mellan uppkomna resultat. Döös m.fl. (2015) studie är gjord inom en IT-organisation, Ellström och Ellströms (2018) studie inom en omsorgsenhet och min uppsats inom produktionsmiljön på ett industriföretag. Med hjälp av Ellström och Ellströms (2018) studie kan kopplingar dras till den meningsbärande kontextens handlingsutrymme. Med hjälp av Döös m.fl. (2015) studie, som grundlagt det teoretiska ramverket för Döös och Wilhelmsson (2016), kan kopplingar dras till pedagogiska interventioner. I Ellström och Ellströms (2018) studie beskrivs rutinbaserad och regelbaserad handlingsnivå som begränsad av administrativa system och rutiner samt policys. Vidare beskrivs medarbetarens möjlighet till lärande, av mellanchefer, i Ellström och Ellströms (2018) studie som lågt prioriterad, på grund av den arbetsbörda som ställer högre krav på operativ resultatuppfyllnad. Detta kan jämföras mot resultaten i min uppsats som pekar på att mentorernas ansvar främst utgörs av att med introducera nya medarbetare i arbetsuppgifterna med hjälp av modellinlärning i enlighet med standardoperationsbeskrivningarna.

En fråga värd att ställa är vilken inverkan detta begränsade handlingsutrymme har på innovation inom organisationen. Frågeställningar från mentorerna bemöts med raka svar som specificerar vad som är önskat utfall, det vill säga vad som är "rätt" eller "fel". I denna uppsats har intervjuade mentorer inte gett exempel på reflektiva handlingsutrymmen där man på en egalitär maktnivå kan dela erfarenheter sinsemellan. Organisationer med så pass välutvecklade rutiner, som exemplifierats i den här uppsatsen, kan antas ha modeller för strukturerat förbättringsarbete inom produktionsmiljön. En vanlig metodik för detta förbättringsarbete, inom industriell produktion, är Kaizen som fokuserar på små ständiga förbättringar genom systematiskt arbete. I denna uppsats är visserligen förekomsten av Kaizen varken bekräftad eller dementerad men man kan ändå ställa sig frågan i vilken utsträckning medarbetarnas begränsade handlingsutrymme inverkar på reflektivt deltagande i exempelvis Kaizen-metodik. Jämför detta mot resultatet i Wallo m.fl. (2013) studie som visade att en organisationsförändring på ett industriföretag i syfte att öka

medarbetarnas delaktighet, upplevdes som förvirrande av äldre operatörer med längre erfarenhet.

Applebaum och Batt (1994) argumenterade för att omställningen till lean production ställt högre krav på arbetstagare att förhålla sig flexibla i relation till arbetet. För organisationen ställer det i sin tur högra krav på standardisering för att ställa om arbetstagare till nya arbetsuppgifter. Schumann (1998) argumenterade å sin sida för att denna standardisering utgjorts av rationalisering av arbetsuppgifter där enkla och tidskrävande moment outsourcats bort. I förlängningen menar Schumann (1998) att detta inte utvecklar arbetstagarens kunskap och färdighet på annat sätt än för det specifika arbetsmomentet, vilket resulterar i att överföring av kunskap försvåras mellan skilda verksamheter. I resultatet av denna uppsats visas att upplärningen av nya medarbetare effektiviserats genom standardisering av såväl introduktion som arbetets utförande. Trots standardiseringen av arbetet kan mentorernas förespråkande av problemorientering, i den här uppsatsen, ses som ett motstånd till Schumanns identifierade risk; att arbetstagare förlorar konkurrenskraft till följd av förenkling av arbetsuppgifter. Förekomsten av mentorer, som i den här uppsatsen förespråkar problemorienterat handlande kan, utöver att antas vara positivt för arbetstagare, även antas vara positivt för organisationen i relation till minskad personalomsättning. Organisationer som använder sig av mentorer i medarbetarintroduktionen har, jämfört mot organisationer som inte använt mentorer, uppvisat en lägre personalomsättning (Allen, 2006; Minnick, m.fl., 2014). Beroende på vilka grundval mentorerna tilldelas sitt uppdrag kan socialisationen av nya medarbetare påverkas i den riktning organisationen önskar. Om organisationen förlitar sig till okontrollerade processer menar van Maanen och Schein (1979) att informella ledare kan ta över socialisationen, oavsett ledarens agenda. Janis (1991) identifierade att grupper som präglas av stark samhörighet tenderar att influera gruppmedlemmarna till liktänkande. Även om det inte är bekräftat kan det vara så att den här uppsatsens mentorer blivit utvalda för att organisationen inofficiellt uppmuntrar problemorientering och innovation, arbetsstandardiseringen till trots.

Male och Palailogou (2015) har i sin studie av ledare inom pedagogisk verksamhet dragit slutsatsen att ett kontextbundet perspektiv för pedagogisk verksamhet möjliggör en bättre pedagogisk lösning för individen i den kontext den befinner sig. Jämfört mot min uppsats kan paralleller dras till intervjuade mentorer som inte haft mer pedagogiskt material eller mer pedagogisk träning, än den upplärningsmall de haft tillhanda. Vidare kan utvecklas att intervjuade mentorer i min uppsats på egen hand har utvecklat adeptens pedagogiska process utifrån sin egen meningsbärande kontext i vilken såväl adepten som mentorn och organisationen samexisterar. Male och Palailogou (2015) menar att pedagogikens komplexitet sträcker sig långt utöver etablerade pedagogiska modeller och "how to"-lösningar. Författarna menar de att pedagoger som nyttjar en dynamisk modell utifrån kontext är mer villiga ta risker och anpassa lärandeprocessen efter den lärande. Wallo m.fl. (2013) drar liknande slutsatser, nämligen att en större närhet till individen verkar ha en positiv inverkan på möjligheten till lärande. Att göra medarbetaren delaktig, till skillnad från att förlita sig till tekniska modeller, möjliggör för denne att dels hitta inre motivatorer, dels främja en pedagogisk metod som tilltalar den lärande.

För att återknyta till framväxten av forskningsfältet och diskussionen om pedagogiskt ledarskap kan man med hjälp av Ellströms (1996a) och Döös och Wilhelmssons (2016) teorier bedöma mentorskapet, i den här uppsatsen, som en form av pedagogiskt ledarskap. Även om mentorerna i traditionell mening inte är ledare för en pedagogisk institution är de dock ansvariga för den pedagogiska utvecklingen för nytillkomna medarbetare. Till sitt stöd har mentorerna ett bedömningsramverk i upplärningsmallen för när en adept anses ha

tillgodogjort sig kunskaperna. I upplärningsmallen regleras dock inte pedagogisk metod, pedagogisk avgränsning eller pedagogisk anpassning. Their (1995) argumenterar för att en pedagogisk ledare ansvarar för att målsättningar uppnås med hjälp av pedagogisk utveckling och pedagogisk ledning. I den här uppsatsen ansvarar mentorn för att, till stor del själv, utforma den pedagogiska processen efter adepten behov och möjligheter. Utformningen i sig konstrueras utifrån mentorns egen uppfattning av det teoretiska handlingsutrymmet och den målsättning mentorn fastställer ur sin meningsbärande kontext.

6.2 Metoddiskussion

En utmaning för uppsatsens resultat har varit den epistemologiska avgränsningen som socialkonstruktivistiska perspektivet erbjuder, vilket till skillnad från andra epistemologiska perspektiv, inte vilar på lång erfarenhetshistoria av empirisk dataanalys. Med det sagt har analys- och resultatpresentation i den här uppsatsen medgivit berikande belysningsvinklar i presentationen av pedagogisk kontext, pedagogisk intervention och teoretisk koppling till dessa. Male och Palailogou (2015) argumenterar för att det pedagogiska området bör röra sig från fasta lärandemodeller inlåsta i dikotomier för att istället närma sig en pedagogik som inbjuder nya tvärkulturella perspektiv. Huruvida denna argumentation är sann eller inte låter jag dock vara osagt. Den metodik jag nyttjat i den här uppsatsen anser jag har genererat goda resultat. Den socialkonstruktivistiska grunden, kopplat med kontextbundet perspektiv, har öppnat möjligheten att arbeta med flera teorier och förklaringsmodeller. Ellströms (1996a) handlingsteoretiska ramverk har erbjudit en god grund att stå på för tolkning och förklaring av lärandesituationer präglade av social interaktion. I den här uppsatsen har ramverket använts för att synliggöra mentorernas meningsbärande kontext ur vilken den pedagogiska interventionen framträtt. Med hjälp av Döös och Wilhelmssons (2016) teoretiska ramverk har även den pedagogiska interventionen blivit synlig. I och med att dessa vilar på samma epistemologiska grund har resultatet varit förhållandevis smärtfritt att koppla samman.

Att nyttja semistrukturerade intervjuer för denna typ av studie har gett god tillgång till respondenternas upplevelse och uppfattning. En potentiell svaghet i de semistrukturerade intervjuerna har varit avsaknaden av kontrollfrågor inom respektive teoretiska handlingsutrymme. Exempelvis har respondenterna inte fått respektive handlingsteoretiska nivå förklarad för sig och tillgången till detta handlingsutrymme kontrollerad. Istället har slutsatser dragits under analysarbetet av insamlade data. På det stora hela påstår jag att de positiva aspekterna av den semistrukturerade intervjuformen övervägt de negativa aspekterna. Mentorerna har haft stor möjlighet att själva påverka innehållet i sitt narrativ under intervjutillfället. Att ge mentorerna utrymme har minskat risken för att jag som intervjuare i alltför stor utsträckning påverkat innehållet i intervjun för att söka likhet med teoretiskt ramverk. I förlängningen har detta synliggjort den meningsbärande kontext mentorerna upplevt sig agera inom.

6.3 Slutsats

I uppsatsens resultat framkommer att mentorerna är väl medvetna om hur arbetet inom produktionen ska utföras, något som även specificeras i detalj i organisationens standardoperationsbeskrivningar. Mentorernas medvetenhet om handlingsutrymmet synliggörs när mentorerna konstaterar att standardoperationsbeskrivningarna i huvudsak följs, av mentorn, när organisationen gör arbetsobservationer för att kontrollera standardoperations-beskrivningarnas efterlevnad. Mentorerna ger inte uttryck för någon förväntan från organisationen vad gäller arbetarens övriga färdigheter utöver vad som krävs

för att fullfölja standardoperationsbeskrivningen inom den reglerade takttiden. Trots detta ser mentorerna en nödvändighet att vidga handlingsutrymmet utöver vad som är dokumenterat i standardoperationsbeskrivningarna. I resultatet visas att mentorerna är medvetna om att deras tänkta handlingsutrymme är i strid med organisationens arbetsinstruktioner. Trots detta är det nödvändigt för mentorn att på egen hand agera i strid mot organisationens instruktioner för att uppnå mentorns internaliserade idealbild av den skicklige arbetaren. Handlingsutrymmet för mentorerna formas även av sociala interaktioner i kontakten mellan mentor, adept, kollega och chef. Handlingsutrymmet regleras i en form av social förhandling där tillåtna reflektioner och slutsatser specificeras. Exempelvis begränsas handlingsutrymmet socialt i situationer där ömsesidigt erfarenhetsutbyte omöjliggörs på grund av förekomsten av rätt eller fel sätt att resonera och reflektera.

Under medarbetarintroduktionen intervererar mentorn genom att begränsa adeptens pedagogiska handlingsutrymme med hjälp av att förenkla arbetetsmomenten. Mentorn anvisar adepten att inledningsvis observera arbetets utförande för att memorera de önskade arbetsmomenten. Detta möjliggör för adepten att repetera och internalisera arbetsmomenten så som de är specificerade i standardoperationsbeskrivningarna. Den första perioden av upplärningen präglas av stark standardisering i likhet med tillgängliga standardoperationsbeskrivningar. När adepten till fullo memorerat och internaliserat nödvändiga arbetsmoment frigörs kognitiva resurser som kan nyttjas av adepten för att ta egna initiativ. Med tiden tillåter mentorn adepten att successivt ta ett större ansvar för utvärdering av tillämpbara handlingar för att färdigställa arbetet med acceptabel kvalitet inom tidsfristen. Fler internaliserade arbetsmoment för adepten möjliggör för mentorn att utmana adepten att på egen hand utvärdera hur arbetet utförs på effektivast sätt. I förlängningen leder detta till att mentorn även stöttar och vägleder adepten för att på egen hand lösa problem som uppkommer under arbetets gång. Fördomsfritt erfarenhetsutbyte i egalitära pedagogiska rum har, i denna uppsats, varken gått att exemplifiera i handlingsutrymme eller pedagogisk intervention. Frånvaron av denna pedagogiska intervention kan förstås i ljuset av frånvaron av det pedagogiska handlingsutrymmet där egalitärt erfarenhetsutbyte kan möjliggöras för mentorn.

I uppsatsens resultat synliggörs att mentorerna är medvetna om att den problemorienterade interventionen inte överensstämmer med organisationens arbetsinstruktioner. Trots detta väljer mentorerna att nyttja problemorienterade interventioner i syfte att stärka adepten utifrån mentorns egen föreställning om nödvändigt handlingsutrymme för arbetet. Mentorerna målar upp en bild av den ideala arbetaren som har såväl möjlighet som utrymme att agera autonomt, även när standardoperationsbeskrivningarna inte är heltäckande, och formar sedermera den pedagogiska processen därefter. Detta framställs som nödvändigt för att inte bara bli en medarbetare utan även för att bli en skicklig medarbetare. Det framgår att det begränsade handlingsutrymmet i viss mån förhindrar möjligheten till erfarenhetsutbyte och lärande mellan kollegor. Något som har implikationer på det kontinuerliga och kreativa lärandet samt medarbetares innovativa bidrag till organisationen.

6.4 Förslag på vidare forskning

Denna uppsats har bidragit till kunskapen om mentorerers tankar om delaktighet i medarbetarintroduktion, tolkat utifrån handlingsteoretiska modeller. Samband i respondenternas beskrivna handlingsutrymme samt pedagogiska interventioner har kunnat dras mellan diametralt skilda kontexter. Samtidigt har den här uppsatsen synliggjort att ett begränsat handlingsutrymme även påverkar individens incitament för pedagogisk intervention utanför det begränsade handlingsutrymmet

Ett nytt intressant uppslag kan tänkas vara att med dessa observationer utföra jämförande kvantitativa studier med syfte att öka kunskapen om handlingsutrymmet och interventionens samband. En tänkvärd infallsvinkel vore att undersöka hur mentorers pedagogiska interventioner skiljer sig åt inom olika delar av en och samma organisation. Mitt antagande är att medarbetare i olika roller, inom en och samma organisation, upplever ett handlingsutrymme som varierar i omfattning och frågan är då hur de pedagogiska interventionerna skiljer sig åt under medarbetarintroduktionen. En uppföljning på detta i kan i sin tur vara en diskussion eller ytterligare studier för att klargöra implikationer på organisk kompetensutveckling, i den informella och sociala miljön, i de fall medarbetarna upplever en inskränkning i handlingsutrymmet. Exempelvis hur ett standardiserat arbetssätt påverkar individens inställning till kreativt tänkande i situationer där detta tillåts och uppmuntras. Det kan även vara intressant att kvantitativt jämföra pedagogiskt handlingsutrymme i stora organisationer med specialiserade tjänster kontra små organisationer med större andel generaliserade tjänster.

Ett annat intressant uppslag kan vara mentorns organisatoriska socialisationsansvar för den nya medarbetaren. Vid genomförandet av intervjuerna till den här uppsatsen nämnde samtliga mentorer socialisationsfaktorer som avgörande för adeptens möjlighet till lärande. Exempel som trygghet, kamratskap och duglighet är detaljer som intervjuade mentorer nämnt. En kvalitativ studie för att undersöka fenomenet av mentorns uppfattning av adeptens nödvändiga förutsättningar för att tillgodogöra sig det lärande som sker vid introduktionen. Intressanta frågeställningar kan vara "Vilka förutsättningar uppfattar mentorerna är nödvändiga för adeptens lärande?" eller "Vilka förutsättningar begränsar adeptens möjlighet till lärande". Kanske kan ett sådant resultat bidra till en diskussion om avgörande kringliggande faktorer för individens lärande, och hur detta kan implementeras i medarbetarintroduktionen.

Referenslista

- Allen, D. G. (2006). Do Organizational Socialization Tactics Influence Newcomer Embeddedness and Turnover. *Journal of Management*, (32) 2, s. 237-256.
- Appelbaum, E., & Batt, R. (1994). *The New American Workplace: Transforming Work Systems in the United States*. New York: ILR Press.
- Bear, S. (2018). Enhancing Learning for Participants in Workplace Mentoring Programmes. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 16 (1), s. 35-46.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken*. Studentlitteratur.
- Döös, M., & Ohlsson, J. (1999). Relating theory construction to practice development - some contextual didactic reflections. *Seminar on Contextual Didactics and Knowledge Foundation* (s. 487-500). Department of Education, Stockholm University.
- Döös, M., & Wilhelmsson, L. (2016). Lärorienterat ledarskap - om chefsarbete som pedagogiska ingripanden. In O. Granberg, & J. Ohlsson, *Kollektivt lärande - i arbetslivet* (s. 123-150). Studentlitteratur.
- Döös, M., Johansson, P., & Wilhelmson, L. (2015). Beyond being present: learning-oriented leadership in the daily work of middle managers. *Journal of Workplace Learning*, (27) 6, s. 408-425.
- Ellström, E., & Ellström, P.-E. (2018). Two modes of learning-oriented leadership: a study of first line managers. *Journal of Workplace Learning*, (30) 7, s. 545-561.
- Ellström, P.-E. (1996a). *Arbete och lärande: Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E. (1996b). Rutin och reflektion: Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete. In P.-E. Ellström, B. Gustavsson, & S. Larsson, *Livslångt lärande* (s. 142-179). Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E. (2001). Integrating Learning and Work: Problems and Prospects. *Human Resource Development Quarterly*, (12) 4, s. 421-435.
- Etikprövningsmyndigheten. (2020, 10 05). *Etikprövningsmyndigheten*. Retrieved from Vad säger lagen?: <https://etikprovningmyndigheten.se/for-forskare/vad-sager-lagen/>
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. In A. Fejes, & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (s. 216-235). Liber.
- Gerger, K. (2001). *Social Construction in Context*. SAGE Publications Ltd.
- Granberg, O. (1996). *Lärande i organisationer*. Stockholms universitet.
- Janis, I. (1991). Groupthink. *A first look at communication theory*, (12) 2, s. 235-246.
- Knowles, M. (1990). *The Adult Learner*. Gulf Publishing Company.
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson Education.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2013). *Intervjumethodik*. Studentlitteratur.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Studentlitteratur.

- Löfberg, A. (1995). Arbetsplatsens utformning som pedagogisk utmaning. In A. Löfberg, & J. Ohlsson, *Miljöpedagogik och kunskapsbildning* (s. 119-134). Stockholms universitet.
- Løvlie, L. (1974). Pedagogisk filosofi för praktiserande lärare. *Pedagogen*, (22)1, s. 19-36.
- Male, T., & Palaiologou, I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (2), s. 214-231.
- Minnick, W., Diantoniis, R., Wilhide, S., Goodheart, T., Logan, S., & Moreau, R. (2014). Onboarding OSH Professionals: The Role of Mentoring. *Professional Safety*, December, (59) 12, s. 27-33.
- Schumann, M. (1998). New Concepts of Production and Productivity. *Economic and Industrial Democracy*, (19) 1, s. 17-32.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. SAGE Publications Ltd.
- Svedberg, L. (2019). *Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning*. Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts Akademiska Förlag (Bokförlaget Prisma).
- Their, S. (1995). *Det pedagogiska ledarskapet*. MERMERUS Ab Oy.
- van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Toward a Theory of Organizational Socialization. In B. Staw, *Research in Organizational Behaviour* (s. 209-264). Greenwich, CT: JAI Press.
- von Glasersfeld, E. (1995). A Constructivist Approach to Teaching. In L. Steffe, & J. Gale, *Constructivism in Education* (s. 3-16). Routledge.
- Wallo, A., Ellström, P.-E., & Kock, H. (2013). Leadership as a balancing act between performance and development-orientation. *Leadership & Organization Development Journal*, (4) 3, s. 222 - 237.

Bilaga A, Intervjuguide

Temat och förslag på intervjufrågor

1. Egenuppfattning
 - a. Beskriv din syn på ditt uppdrag som mentor.
 - b. Vad är det du förväntas lära adepten? Vad ska adepten kunna när du är klar?
 - c. På vilket sätt är mentorskapet viktigt för adepten?
 - d. Upplever du att ett större ansvar vilar på dina axlar, utöver upplärningen?
 - e. Vad är viktigast i uppdraget som mentor?
 - f. Hur länge upplever du att adepten ser dig som mentor?
 - g. Hur ska en bra medarbetare vara, ur ditt perspektiv?

2. Egna initiativ
 - a. Är det något särskilt du själv prioriterar?
 - b. Finns det tillfällen då du lär adepten andra sätt att arbeta eller göra, som går emot företagets rutiner?
 - c. Finns ett utrymme att ta egna initiativ?

3. Metodik
 - a. Hur brukar första dagen/dagarna se ut?
 - b. Hur brukar du göra för att lära adepten?
 - c. Hur kommer det sig att du valt just den här metoden?
 - d. Finns det andra tillfällen då du gör annorlunda?
 - e. När gör du detta?
 - f. Fokuserar du på olika saker i början, respektive slutet av upplärningen?

Bilaga B, Missivbrev

Missivbrev

Intervjustudie för dig som introduktionsmentor



Att ansvaret som introduktionsmentor på arbetsplatsen är ett viktigt uppdrag råder det ingen tvekan om, vare sig man frågar forskare eller företagsrepresentanter. Den här studien syftar till att fylla en del av kunskapsluckan kring introduktionsmentorns erfarenhet av sitt ledarskap och därför vänder jag mig till dig som kan berätta mer om ditt arbete.

Den här studien är ett examensarbete på grundnivå inom det Beteendevetenskapliga programmet. Studien kommer att genomföras med hjälp av djupintervjuer med både introduktionsmentorer och den ansvariga för introduktionsprogrammet. Deltagarna intervjuas individuellt i ett samtal som beräknas ta 45-60 minuter. Intervjun kan genomföras antingen på din arbetsplats, på högskolan, via videolänk eller telefon.

Information till dig som deltagare

Konfidentialitet utlovas, i betydelsen att du inte ska gå att identifiera i resultatet av intervjun. Ditt namn byts ut och detaljer som kan kopplas till dig tas bort.

Frivillighet att delta i studien. Det är upp till dig om du vill delta eller inte och du kan när som helst dra tillbaka ditt deltagande om du ändrar dig.

Användande och lagring av uppgifter. Insamlade uppgifter från intervjun kommer endast att användas för den här studien. Lagring sker på sådant sätt att inga obehöriga kommer åt dina uppgifter. Under studiens arbete har du rätt att få din data raderad och efter studiens färdigställande raderas data som insamlats från dig.

Om du vill bidra till att öka kunskapen om introduktionsmentorerers ledarskap vill jag att du skickar ett e-mail till mig med din intresseanmälan. Har du andra frågor om studien är du varmt välkommen att kontakta mig, Ola Ekehult.

Ola Ekehult
Student
Mälardalens Högskola
ola.ekehult@msi.com
070 – 211 87 06

Dan Tedenljung
Handledare
Mälardalens Högskola
dan.tedenljung@mdh.se
016 – 15 32 08

Karin Andersson
Handledare
Mälardalens Högskola
karin.andersson@mdh.se

