



**SAMHÄLLSVETENSKAPLIGA
FAKULTETEN**

LÄRANDE I MENTORSKAPSPROGRAM

- En kvalitativ studie om lärande för individ och organisation

Irma Berggren och Jeanette Jonasson

Examensarbete:	15 hp
Program:	Personalvetarprogrammet
Nivå:	Grundnivå
År:	2015
Handledare:	Karin Lumsden Wass
Examinator:	Mattias Nylund

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och kurs:	Personalvetarprogrammet, PV1535
Nivå:	Grundnivå
År:	2015
Handledare:	Karin Lumsden Wass
Examinator:	Mattias Nylund
Nyckelord:	Lärande, kunskap, SECI, mentorskapsprogram, HR

Syfte: Organiserade mentorskapsprogram är ett vanligt strategiskt verktyg som används av Human Resource (HR) för att främja individuellt lärande och kompetensutveckling i organisationen. Det är dock okänt i vilken utsträckning detta lärande kan gynna fler än de deltagande individerna. Syfte med studien är därför att undersöka hur mentorer och adepter ger uttryck för sina erfarenheter och upplevelser av att delta i ett organiserat mentorskapsprogram. Genom att utforska hur mentorer och adepter använder sig av sina lärdomar i sitt arbete vill vi dessutom bidra till förståelse om vilka effekter organiserade mentorskapsprogram kan ha i en organisation.

Teori: Studiens teoretiska referensram består av tre för studien centrala teoretiska utgångspunkter för lärande; kunskap, individuellt lärande genom reflektion samt SECI-modellen. Tidigare forskning om mentorskapsprogram och lärande placerar studien i ett vidare sammanhang.

Metod: Studien utgår från ett deduktivt förhållningssätt och använder sig av en kvalitativ metod. Resultatet baseras på åtta stycken kvalitativa semi-strukturerade intervjuer på ett globalt bolag inom den privata sektorn. Vid analys av insamlad empiri användes en tematisk analys.

Resultat: Studiens resultat visar att mentorer och adepter får utökade kunskaper av att delta i mentorskapsprogram. Dessa kunskaper innefattar ökad förståelse om verksamheten, nya förhållningssätt, nya perspektiv samt praktiska färdigheter. Dessutom innehåller mentorskapsprogrammet lärande i form av personlig och professionell utveckling för deltagarna. Resultatet visar att deltagarnas lärande kommer fler till godo och kunskaperna kan i viss utsträckning även gynna organisationen.

Förord

Vi vill tacka organisationen som studien genomfördes på och för att vi fick möjlighet att undersöka deras mentorskapsprogram. Tack även till vår kontaktperson som med ett mycket trevligt bemötande gav oss tillträde till organisationen. Vi vill också rikta ett tack till studiens intervjupersoner som med stort intresse och inlevelse har delat med sig av sina tankar och upplevelser. Slutligen vill vi tacka vår handledare Karin Lumsden Wass för hennes goda råd, kunskap och tid men framförallt för hennes stora engagemang.

Göteborg 2015-06-05

Irma Berggren och Jeanette Jonasson

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.2 Syfte.....	2
1.3 Frågeställningar	2
1.4 Avgränsningar	2
2 Bakgrund	3
2.1 Bolagets mentorskapsprogram	3
2.2 Mentorskap	4
2.3 Organiserat mentorskap.....	4
2.4 Matchning och lärande i mentorskap	5
3 Tidigare forskning	6
4 Teoretisk referensram.....	8
4.1 Lärande - en definition	8
4.2 Kunskap.....	8
4.3 Individuellt lärande genom reflektion	9
4.4 SECI-modellen	10
5 Metod.....	13
5.1 Metodval.....	13
5.2 Urval och respondenter.....	14
5.3 Intervjuguide.....	14
5.4 Tillvägagångsätt	15
5.5 Tematisk analys	16
5.6 Forskningsetiska aspekter.....	17
5.7 Kritisk reflektion och brister	17
6 Resultat.....	19
6.1 Tema 1: Kunskap.....	19
6.1.1 Mentor-adeptaktivitet	19
6.1.2 Adeptaktiviteter	21
6.1.3 Skuggning.....	21
6.1.4 Avslutningslunch.....	22
6.2 Tema 2: Reflektion.....	22
6.2.1 Mentor-adeptaktivitet	22
6.2.2 Adeptaktivitet	24
6.2.3 Skuggning.....	24
6.3 Tema 3; Lärande i organisationen	25
6.3.1 Förändrat tankesätt	25

6.3.2 Konkreta fall.....	26
6.3.3 Delade dokument.....	27
7 Diskussion	28
8 Vidare forskning.....	32
9 Litteraturlörteckning.....	33

Bilaga 1, Intervjuguide

1 Inledning

Många organisationer verkar på en internationell marknad med hög konkurrens (Granberg & Ohlsson, 2014). Tempot är högt, förändring sker ständigt och information sprids snabbt (Pla-Barber & Alegre, 2014). Vidare blir organisationerna mer och mer beroende av sin omvärld och de måste kunna anpassa sig till den, utvecklas med den och lära sig av den. Författarna framhåller även att en organisations prestation många gånger kan vara helt beroende av hur de förvaltar den kunskap de besitter för att skapa värde och resultat. Organisationens framgång och fortlevnad hänger i stor utsträckning på dess förmåga att lära för att på så sätt kunna möta omvärldens krav (Pla-Barber & Alegre, 2014). De anställdas kompetens är därför viktig för organisationers konkurrenskraft och ett ständigt lärande kan sägas skapa organisationens framgång. Lärande är något som pågår hela tiden i organisationer och ses mer och mer som en process snarare än som ren överföring av kunskap från en person till en annan (Gustavsson, 2004). Idén om ett integrerat lärande i det dagliga arbetet har därmed vuxit sig starkare (Ellström, 2004). Dessutom får kontexten större betydelse för lärandet och det är avgörande att ett samspel mellan individer sker (Gustavsson, 2004). Det råder dock delade meningar huruvida individuellt lärande även gagnar organisationen. Det faktum att individer och grupper i organisationer lär sig betyder enligt en del forskare inte nödvändigtvis att organisationen kan ta till vara detta lärande (Granberg & Ohlsson, 2014). Andra menar däremot att eftersom en organisation består av individer kan individuellt lärande och organisatoriskt lärande i det närmsta likställas (Dodgson, 1990).

HR är i stor utsträckning en nyckelkomponent i organisationers kompetensutvecklingsarbete. Organiserade mentorskapsprogram är ett vanligt strategiskt verktyg för HR och anses ha stark positiv effekt för personalens professionella yrkesutövande samt karriär- och ledarutveckling (Mathisen, 2009; Kapteijn, 2009). Mentorskapsprogrammets innehåll styrs främst av den enskilda individens önskemål och behov, och kan således skräddarsys för optimala möjligheter till personlig såväl som professionell utveckling (Mathisen, 2009). Med relativt enkla medel kan HR, enligt Mathisen (2009), använda senior personal för att skapa fora där mentorer delar med sig av sina kunskaper och erfarenheter genom att ge individuellt stöd och vägledning till mindre erfarna adepter. Det är dock inte enbart adepten som utvecklas och lär sig utan en mentor-adeptrelation är källa till ömsesidigt lärande för båda parter (Höök, 2001). Organiserade mentorskapsprogram är ett verktyg för lärande och kompetensutveckling som finns till HR:s förfogande. Det är därför intressant ur ett HR-perspektiv att undersöka detta område ytterligare. Med denna studie vill vi bidra med en större förståelse för på vilket sätt organiserade mentorskapsprogram kan bli någonting mer än enbart lärande för individen och belysa hur det individuella lärande som sker i mentorskapsprogram skulle kunna gagna organisationen.

1.2 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur mentorer och adepter ger uttryck för sina upplevelser och sitt lärande av att delta i ett organiserat mentorskapsprogram. Genom att utforska hur mentorer och adepter använder sig av sina lärdomar i sitt arbete vill vi dessutom bidra till förståelse om vilka effekter organiserade mentorskapsprogram kan ha i organisationen.

1.3 Frågeställningar

Utifrån studiens syfte är därmed studiens frågeställningar:

- Hur bidrar de organiserade mentorskapsprogrammets aktiviteter till individens lärande?
- Hur får mentorer och adepter användning för sina lärdomar från mentorskapsprogrammet i sitt arbete och på vilket sätt kan dessa vara till godo för organisationen?

Med utgångspunkt i deltagarnas uppfattning undersöker studien om och på vilket sätt de lär sig i ett mentorskapsprogram. För att förstå detta är det intressant att undersöka hur programmets aktiviteter skapar förutsättningar för lärande hos de som deltar.

1.4 Avgränsningar

Studien avgränsas till att undersöka lärande i ett organiserat mentorskapsprogram i en organisation. Tidsomfattning för studien var totalt 10 veckor.

2 Bakgrund

I nedan avsnitt beskrivs den organisation och det mentorskapsprogram som studien undersöker. För att ge inblick i ämnet mentorskap presenteras därefter vad mentorskap är, skillnaden på organiserat och informellt mentorskap samt matchning och lärande i mentorskapsprogram.

2.1 Bolagets mentorskapsprogram

Studien undersöker ett mentorskapsprogram inom en global organisation i privat sektor med huvudkontor i Göteborg. För att organisationen ska förbli anonym kallas den vidare i studien för Bolaget. Det undersökta mentorskapsprogrammet pågick under ett års tid inom avdelningen Research and Development (R&D). Ett av mentorskapsprogrammets främsta syften var att bidra till individuell utveckling för deltagarna. Denna utveckling skulle utgå från adepts individuella behov och främja såväl personlig som professionell utveckling. Potentiella deltagare nominerades till programmet och fick fylla i ansökningsformulär där de bland annat angav sina mål med att delta och vilket område inom R&D som de var specifikt intresserade av. Dessutom angav de sina önskemål för deras blivande mentor eller adepts profil (hierarkisk position, bakgrund etcetera) samt vad de ansåg att de själva kunde bidra med i programmet. För att tillgodose varje individs behov lades stor vikt vid att matchning av adept och mentor skulle bli så lyckad som möjligt. Vid första tillfället som mentor och adept träffades skapade de ett gemensamt kontrakt med upplägg, spelregler, konfidentialitet etcetera i mentorskapsprogrammet. Ett annat syfte med Bolagets mentorskapsprogram var att stärka adepternas ledarskapförmåga. Utvalda adepter var således personer som ansågs ha hög ledarskapspotential och som relativt nyligen blivit chefer eller ansågs att i framtiden kunna utvecklas till att ta en högre chefsposition eller projektledarposition. Mentorerna i sin tur var personer med befattning på en eller två hierarkiskt högre positioner jämfört med adepterna. Mentorskapsprogrammet skulle även ge mentorerna möjlighet att utveckla sitt ledarskap. För att främja mångfald, möjliggöra ökad dialog samt skapa nätverk för ökat samarbete och flexibilitet i organisationen sträckte sig mentorskapsprogrammet över flera avdelningar inom R&D.

Mentorskapsprogrammet pågick, som tidigare nämnts, under ett års tid och startade oktober 2013. Under året fanns det ett antal gemensamma aktiviteter inplanerade bland annat kick-off, seminarium, luncher och reflektionsmöten. Fem aktiviteter var avsedda för endast adepterna och två för endast mentorerna. Vid tre tillfällen sågs samtliga deltagare samtidigt. Även skuggning var en planerad aktivitet i mentorskapsprogrammet som skulle genomföras två gånger under året. Vid dessa tillfällen

gavs adept respektive mentor möjlighet att observera varandra i deras dagliga arbete. Mentorskapsprogrammet avslutades oktober 2014 med en halvdag där mentorer och adepter träffades för att reflektera och sammanfatta programmet tillsammans. Vi fick tillträde till Bolaget och mentorskapsprogrammets deltagare genom en bekant som var en av tre ansvariga för mentorskapsprogrammet på Bolaget.

2.2 Mentorskap

Betydelsen av begreppet mentorskap är i stora drag detsamma idag som i dess ursprung i den antika berättelsen om Odysseus. Relationen i mentorskap är den mellan mentorn som mästare och adepten som lärling, även om dagens mentor i lägre utsträckning styr eller korrigerar adeptens beteende (Kapteijn, 2009). Mentorskap är både brett och svåröverskådligt begrepp men det är ändå möjligt att påvisa tre gemensamma grundläggande drag i alla typer av mentorskap. Dessa gemensamma nämnare är; tilltron till personlig utveckling, dialogen som sker mellan mentor och adept samt reflektion och eftertanke för att förbättra och förändra (Mathisen, 2009). Generellt sett är syftet med mentorskap i arbetslivet att de medverkande ska bli bättre på sitt arbete samtidigt som de ges möjlighet till personlig utveckling och mognad (Eby, Allen, Evans, Ng & Dubois, 2008; Mathisen, 2009).

2.3 Organiserat mentorskap

Det finns olika grader av organisering i mentorskap. Alltifrån tillfälligt och informellt mentorskap där två individer möts och en relation utvecklas genom att en kollega stöttar en annan, utan uttalade mål eller instruktioner (Kapteijn, 2009, Mathisen, 2009). Till organiserat mentorskap i strukturerade program med specifika syften som drivs som ett led i organisationens strategiska mål för exempelvis kompetens- och ledarskapsutveckling (Mathiesen, 2009). Formerna för mentorskap skiljer sig åt beroende på dess varaktighet, vilken kontext det befinner sig i samt beroende på hur deltagarna tolkar dess syfte och innehåll (Kapteijn, 2009). I organiserade mentorskap är det viktigt att organisationen ger mentorer och adepter tydliga syften, förväntningar och riktlinjer för mentorskapsprogrammet. Samtidigt gäller det att balansera omfattningen av styrning och reglering då en alltför hård organisatorisk styrning kan hämma lärandeprocesser och individernas möjligheter till öppen dialog. Dessutom kan en alltför sträng reglering leda till mentorskap med undervisande karaktär (Kapteijn, 2009). Kapteijn (2009) redogör vidare för att de vanligaste aktiviteterna i mentorskap är: samtal mellan mentor och adept, seminarier och träffar samt att mentorer och adepter deltar i varandras arbete. Genom att en organisation initierar och organiserar mentorskap i program framhåller Mathisen (2009) att organisationen har möjlighet att stödja och följa upp hur mentorskapet utvecklas samtidigt

som de kan bistå med exempelvis seminarier och andra initiativ som bidrar till utveckling av deltagarna.

2.4 Matchning och lärande i mentorskap

En bra parbildning eller matchning mellan mentor och adept framhävs ofta som den faktor som gör utbytet och relationen i mentorskap lyckosam (Mathisen, 2009; Kapteijn, 2009). Mentorn är oftast mer professionellt erfaren, kunnig och har en högre hierarkisk position än sin mer juniora adept (Clark, Harden & Johnson, 2000). Relationen mellan mentor och adept är av stor vikt för att personlig och professionell utveckling ska ske och förutsättningarna för god relation är enligt Clark et al. (2000) att den präglas av tillit, ömsesidighet och aktivt intresse. För att lyckas med en bra matchning i organiserade mentorskapsprogram behöver organisatörerna enligt Mathisen (2009) utföra bedömningar utifrån deltagarnas behov och kompetens. De behöver även inneha en viss intuitiv förmåga och erfarenhet för vilka individer som skulle kunna bli gynnsamma mentor-adeptpar. I och med att en organisation matchar mentor och adept blir en god mentorskapsrelation ett delat ansvar mellan organisationen och de som medverkar (Mathiesen, 2009). Den vanligaste anledningen till matchning mellan mentor och adept brister är att de har olika värderingar, olika arbetssätt eller att deras olika personligheter påverkar mentor-adept relationen negativt (Eby, Buits, Lockwood & Simon, 2004).

I mentorskap är det oftast adeptens lärande som står i fokus men att vara mentor handlar inte enbart om att överföra kunskaper till en adept (Kapteijn, 2009). Mentorns roll är att stötta och coacha adepten, vara en god förebild och ha föredömligt uppträdande för att bidra till adeptens personliga utveckling (Clark, Harden & Johnson, 2000). Enligt Mathisen (2009) behöver mentorn ha god självinsikt och förmåga att reflektera och fundera över vad och hur denne gör för att kunna ha en dialog om sina kunskaper med adepten. Vidare är mötet mellan mentor och adept en planerad och avsatt tidpunkt för eftertanke som möjliggör för en ”reflekterande praktik” då parterna i sina möten kan stanna upp och tillsammans diskutera och reflektera innan de ger sig i kast med att prova nya saker. Mentorskapsprogram är även enligt Mathisen (2009) en aktivitet som underlättar för tyst kunskap (för definition av begrepp se 4.4 Teoretisk referensram) att bli uttalad då diskussion och analys av erfarenheter leder till individuell reflektion och eftertanke. Författaren menar att samtalen också kan leda till att adepten upptäcker inneboende kunskap hos sig själv som denne inte var medveten om. Dessa gemensamma reflektioner sätter riktning för nya beslut, prioriteringar, handlingar och val (Mathisen, 2009).

3 Tidigare forskning

De första studierna inom mentorskap skedde i mitten av 1970-talet (Dickinson & Johnson, 2008) och Kapteijn (2009) framhåller att trots att mentorskapsprogram är ett vanligt verktyg för att utveckla personal är befintligt forskningsmaterial inom området knapphändigt. Enligt Mathisen (2009) påverkas mentorskap och hur det tolkas olika beroende på vilket geografiskt samt kulturellt sammanhang som det sker i. Exempelvis är det huvudsakliga syftet med mentorskap i Skandinavien personligt och professionellt lärande och utveckling. Mentorn har sällan någon maktposition över sin adept då det anses hämma en tillitsfull relation mellan mentor och adept och därmed lärandet (Mathisen, 2009). Kontextens påverkan på mentorskap har därmed även inverkan på vilken forskning som bedrivs. Exempelvis inom svensk forskning har de avhandlingar som gjorts under 2000-talet i huvudsak handlat om mentorskap för att främja jämställdhetsarbete (Kapteijn, 2009). Nedan presenteras fyra stycken forskningsstudier om mentorskapsprogram och lärande. Detta för att ge en bild av studiens ämne och för att sätta in den i ett akademiskt sammanhang.

I Eby och Lockwoods (2005) kvalitativa studie undersöks adepter och mentorer som deltagit i organiserade mentorskapsprogram. De jämför deltagarnas upplevelser av två olika mentorskapsprogram i två olika organisationer med hjälp av intervjuer. Författarnas ambition med studien är att belysa skillnader mellan informella och organiserade mentorskapsprogram. Då majoriteten av studier gjorda före år 2005 undersöker hur endast adepten uppfattar mentorskap fyller Eby et al. (2005) till viss del en lucka i forskningen då de undersöker både mentorer och adepters upplevelser. Författarnas resultat visar att mentorskap gynnar både mentor och adept. De fann att adepter oftast rapporterade lärande, karriärplanering och psykosocialt stöd som det de främst tog med sig från mentorskapet. Även mentorerna skattade lärande högt men angav även personlig utveckling och ökade ledarskapsegenskaper som mentorskapets förtjänster. Författarna menar också att ett gemensamt lärande kring tekniker för problemlösning och ökad analytisk förmåga fanns i det formella mentorskapsprogrammet. Dessutom angav både mentorer och adepter att de utvecklat en djupare organisatorisk förståelse exempelvis genom att få erfarenhet av andra delar av verksamheten.

Eby et al. (2008) har utfört en kvantitativ studie för att undersöka och jämföra individer som har deltagit i mentorskap med individer som inte har deltagit i mentorskap i syfte att ta reda på vad mentorskap har för effekt. Resultatet av studien påvisar att det finns ett signifikant samband med deltagande i mentorskap och bland annat förbättrat beteende, attityd och motivation i arbetet. Dessutom verkar deltagandet främja karriärutveckling för adepterna, då mentorn kan ge kunskap som bidrar till lärande och utveckling av förmågor samt utökat kontaktnät som skulle kunna bidra till

jobberbjudande och karriärutveckling för adepten. Dock framhåller författarna att det gäller att ha realistiska förväntningar på effekten av mentorskap då det är oklart hur de kausala sambanden ser ut samt om dessa eventuellt påverkas av andra okända variabler.

I en kvalitativ studie av Lopes Henriques och Curado (2009) undersöker de vilken roll mentorn har för att underlätta att kunskap tillgängliggörs i en organisation under förändring. Resultatet baseras på kvalitativa intervjuer i fem olika organisationer i kunskapsintensiva branscher. Utgångspunkten för studien är att organisationer har en kunskapsbas, det vill sig en pool av organisatorisk kunskap och expertis vilken medlemmarna inom organisationen kan använda sig av. Denna kunskap och expertis finns i form av dokument, policyer, formella rutiner med mera men även i mindre konkret form exempelvis som normer och organisationskultur. Studiens resultat visar att mentorn, oberoende om denne deltar i ett organiserat eller informellt mentorskap, blir en länk mellan kunskapsbasen och organisationens medlemmar det vill säga adepterna. Därmed hävdar författarna att mentorn är ett viktigt verktyg för att göra kunskap tillgänglig i organisationen.

Long (1997) beskriver att forskningen ger en idealiserad bild av mentorskap och att det framställs på ett onyanserat sätt. För att ifrågasätta denna bild och påvisa mentorskapets begränsningar undersöker Long (1997) litteratur om mentorskapsprogram. Ett av de vanligaste problem som lyfts fram är att mentorskap tar mycket tid och energi i anspråk för deltagarna och det är oklart om deltagarna får lika mycket eller mer än sin insats tillbaka. Vidare poängterar Long (1997) att det är viktigt att HR kommunicerar väl med deltagarna så att de har realistiska förväntningar och förstår vad mentorskapskonceptet innebär. Matchningen och relationen mellan mentor och adept är också avgörande faktorer och om dessa brister kan det leda till såväl frustration som minskad självkänsla för deltagarna (Long, 1997). Slutligen beskriver Long (1997) att det även finns en reproduktionsrisk i mentorskap det vill säga att mentorns sätt att göra saker anammas av adepten, vilket motverkar att förändring sker i organisationen.

4 Teoretisk referensram

Nedan följer studiens teoretiska referensram som ligger till grund för analys av insamlad empiri. Avsnittet inleds med en definition av begreppet lärande för att sedan beskriva tre centrala teoretiska utgångspunkter för lärande; kunskap, individuellt lärande genom reflektion samt SECI-modellen. För att kunna identifiera och kategorisera vad deltagarna har lärt sig i mentorskapsprogrammet är begreppet kunskap relevant för studien. Reflektion är också ett relevant begrepp för studien då det ofta är ett naturligt inslag i mentorskap och en process genom vilken individen lär sig. Avslutningsvis presenteras Nonaka, Takeuchi och Umemotos (1996) SECI-modell som appliceras i analysen för att undersöka om det lärande och de kunskaper respondenterna tillskansat sig i mentorskapsprogrammet kan anses få spridning i organisationen.

4.1 Lärande - en definition

Enligt Illeris (2007) är lärande ett begrepp som kan ha flera olika betydelser och det kan tolkas på många olika sätt. Han gör trots det en definition av lärande:

Lärande är varje process som hos levande organismer leder till en varaktig kapacitetsförändring som inte bara beror på glömska, biologisk mognad eller åldrande. (Illeris, 2007:13)

Definitionen är enligt Illeris (2007) medvetet mycket vid och öppen för att inte utesluta en bred förståelse av begreppet eller dra för snäva gränser för vad lärande är. Själva andemeningen är dock att lärande innebär någon typ av varaktig förändring hos en individ (Illeris, 2007). Lärande kan med andra ord hänvisa till det som en individ har lärt sig men också den process som sker när individen lär sig något (Illeris, 2007).

4.2 Kunskap

Begreppet kunskap är komplext och mångfasetterat vilket gör det svårt att definiera. Gustavsson (2002) menar att kunskap kan vara både teoretisk och praktisk vilket gör att en person kan inneha kunskap på flera olika sätt. Kunskapen kan med andra ord både finnas i huvudet men också i kroppen. För att konkretisera delar Gustavsson (2002) upp kunskap i fyra olika former; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Granberg (2011) förtydligar Gustavssons (2002) fakta- och förståelsebegrepp och beskriver faktakunskap som kunskap om hur någonting är. Denna form av

kunskap är teoretisk och kvantitativ, exempel på faktakunskap är information och regler. Vidare påvisar Granberg (2011) att förståelsekunskap däremot syftar på kunskap som är kvalitativ. Individens uppfattning om mening och innebörd av ett fenomen samt samband mellan begrepp och insikten om hur de förhåller sig till varandra står i centrum för förståelse. Färdighetskunskap är enligt Gustavsson (2002) en praktisk kunskapsform och avser kunskapen om hur någonting ska utföras och att faktiskt kunna utföra det. Vidare är förtrogenhetskunskap precis som färdighetskunskap en praktisk kunskapsform och utvecklas under tiden något utförs. Genom bedömningar av olika situationer, aktiviteter, problem med mera tillskansas kunskap om vilka åtgärder som behöver göras och vad dessa får till följd (Gustavsson, 2002).

4.3 Individuellt lärande genom reflektion

Enligt Illeris (2007) kan reflektion betyda eftertanke, det vill säga begründande eller återblick på en viss händelse, ett problem eller en erfarenhet. Reflektionen kan påbörjas redan under själva händelsen men sker oftast efteråt. Illeris (2007) menar att reflektionen ofta tränger sig på då individen känner att någonting denne upplevt inte har blivit färdigbehandlat och ett behov av att tänka tillbaka på händelsen gör sig gällande. Vidare är reflektionen dessutom av problemlösande karaktär och uppkommer just i syfte att avsluta någonting påbörjat. Själva lärandet sker därmed oftast inte förrän en tid efter själva situationen har inträffat. Genom att analysera och reflektera kring själva grundproblemet får individen en vidare förståelse (Andersson, 2000). Gustavsson (2004) menar att i varje social interaktion finns möjlighet att lära sig från andras och egna erfarenheter genom att tillsammans diskutera och reflektera över dem. Denna kunskap kan användas i ett senare skede i en ny situation exempelvis genom att individen tack vare diskussionen har nya sätt att agera på. Även Illeris (2007) hävdar att lärande först sker när individen, för sig själv eller tillsammans med andra, begründar och reflekterar över konkreta händelser eller situationer. Andersson (2000) beskriver på liknande sätt att tid för reflektion är nödvändigt för att ett lärande ska ske men menar att reflektionen inte ges tillräckligt utrymme i dagens arbetsliv. Genom att ge tid och planera in detta i det dagliga arbetet kan individen lära sig mer och utvecklas (Illeris, 2007). Författaren menar att reflektion även kan betyda spegling. I det hänseendet är reflektion snarare självreflektion, det vill säga att en upplevelse relateras till den egna identiteten och det egna förhållandet till sig själv. Det lärande som här sker handlar främst om personlig utveckling. Även om detta till stor del är något personligt och pågår inom den enskilde individen kan det även vara en process som pågår i interaktion med andra. Illeris (2007) framhåller att förståelsen om sig själv kan fördjupas genom att reflektera och diskutera med andra men också genom att observera andra.

4.4 SECI-modellen

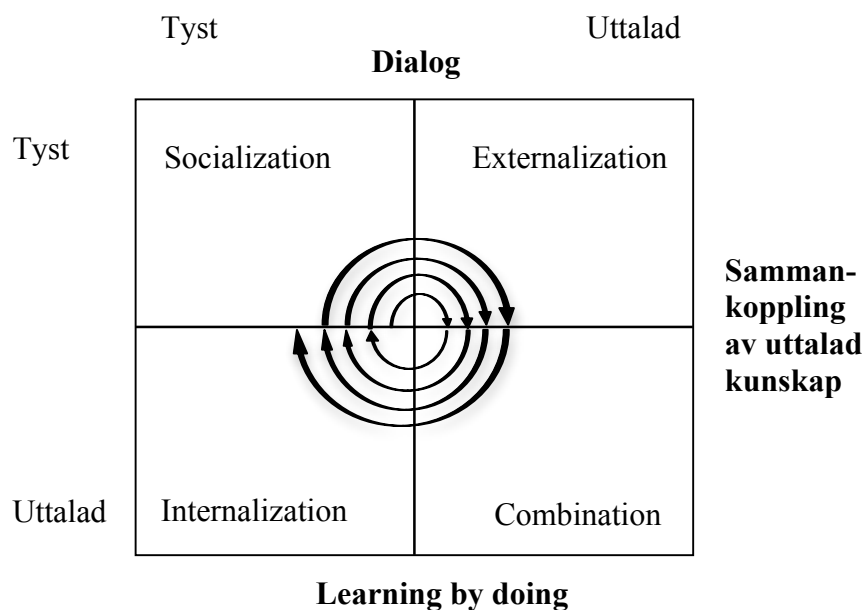
Nonaka, Takeuchi och Umemoto (1996) menar att kunskap antingen är tacit eller explicit. I studien benämns dessa begrepp vidare som tyst och uttalad kunskap. Enligt Granberg och Ohlsson (2014) är kunskap som är tyst intuitiv och en del av personen. Mathisen (2009) menar att individen många gånger inte är medveten om att besitta tyst kunskap vilket gör det svårt att uttrycka den eller dela med sig av den. Då tyst kunskap i stor utsträckning även är beroende av kontexten är den svår att uttrycka och dela med sig av till andra i organisationen (Nonaka et al. 1996). Granberg och Ohlsson (2014) menar att kunskap som är uttalad däremot kan uttryckas i exempelvis ord och siffror och blir därmed enkel att dela till andra i organisationen i form av modeller, diagram, policys etcetera. Till skillnad från kunskap som är tyst, som endast finns hos individen som innehar den, är uttalad kunskap tillgänglig i hela organisationen och för alla som arbetar i den. Nonaka et al. (1996) menar att tyst kunskap måste göras om till uttalad kunskap för att hela organisationen ska få användning för den. Genom interaktion mellan individer på olika nivåer i organisationen menar författarna att kunskap blir uttalad. Deras principiella uppdelning av kunskap i tyst och uttalad ligger till grund för deras SECI-modell.

SECI-modellen (se figur 1) beskriver hur tyst kunskap sprids mellan individer i organisationen genom fyra lärandeprocesser som de benämner; Socialization, Externalization, Combination och Internalization. Socialization är den process då en persons tysta kunskap förmedlas till en annan person. Detta sker exempelvis genom att observera och imitera, och därmed göra den till en del i den egna tysta kunskapen. För att detta ska möjliggöras effektivt bör en gemensam arena finnas för att individer ska kunna mötas och interagera. Externalization är den process när tyst kunskap blir uttalad, det vill säga den går från att vara tyst till att bli uttalad. Detta sker i interaktionen mellan individer, genom dialog och gemensam reflektion och diskussion. Enligt Nonaka et al. (1996) präglas denna process av analogier och metaforer vilka sätter ord på den tysta kunskapen som annars är svår att uttrycka. Combination är kanske den mest konkreta processen av de fyra; när uttalad kunskap sprids till andra i organisationen och förblir uttalad. Genom att sätta ihop redan befintlig kunskap med nyförvärvad kunskap producerar individerna dokument, tabeller, diagram, koder, rutiner etcetera som blir tillgänglig för alla då dessa sprids i organisationen. Detta sker genom olika former av kommunikation exempelvis samtal, telefon, mejl, möten och intranät. Modellens sista steg kallar författarna för Internalization och är den process som sker när uttalad kunskap blir tyst igen. Genom learning by doing, det vill säga att exempelvis följa uttalade rutiner eller använda nedskrivna koder, blir den uttalade kunskapen en del av individens sätt att vara och kan därmed införlivas i dennes tysta kunskap.

	Tyst kunskap	Till	Uttalad kunskap
Tyst kunskap	Socialization		Externalization
Från			
Uttalad kunskap	Internalization		Combination

Figur 1 SECI-modellens fyra lärandeprocesser. Källa: Nonaka, Takeuchi & Umemoto (1996). A theory of organizational knowledge creation. International Journal of Technology Management, 11(7), s.835.

Nonaka et al. (1996) konkretiserar med hjälp av SECI-modellen hur kunskap rör sig från individ till individ i organisationen. Det är dock inte endast individen som får ny kunskap genom de fyra processerna, författarna menar att även organisationen utvecklas och lär sig i takt med att ny kunskap skapas på individnivå. I och med individens interaktion med andra individer uppstår en spiraleffekt det vill säga när individen kommit varvet runt i modellen påbörjas ännu ett varv som berör fler individer i organisationen (se figur 2). Varje individ som berörs påbörjar även de en egen resa genom de fyra processerna. Författarna menar därmed att ju fler varv en individ gör i modellen desto fler individer berörs och ny kunskap i organisationen skapas kontinuerligt. Genom att göra tyst kunskap uttalad kan enligt Nonaka et al. (1996) således organisationen ta till vara den kunskap som individen tillskansat sig. I förlängningen skapas delade mentala modeller och tekniskt know-how på grupp- och organisationsnivå (Nonaka et al. 1996).



Figur 2 SECI-modellens spiraleffekt. Källa: Nonaka, Takeuchi & Umemoto (1996). A theory of organizational knowledge creation. International Journal of Technology Management, 11(7), s.842

SECI-modellen har dock fått viss kritik och har bland annat kritiserat för att inte vara tillräckligt empiriskt bevisad (Gourlay, 2006). McAdam och McCreedy (1999) menar att modellen är en alltför förenklad version av verkligheten och att kunskap inte så enkelt skapas och överförs i organisationer som Nonaka et al. (1996) får det att verka. De angriper även hur författarna delar upp kunskap i att den är tyst och uttalad, vilket utgör själva grunden för modellen, och menar att detta sätt att se på kunskap är för endimensionellt och begränsande. Modellen sägs även vara för statisk då den exempelvis inte tillåter individen att börja mitt i den eller att gå bakåt i processerna (Gourlay, 2006).

5 Metod

Nedan avsnitt beskriver den kvalitativa metod som studien tar utgångspunkt i. Därefter följer en redogörelse för studiens urval, dess respondenter och intervjuguidens innehåll och uppbyggnad. Sedan beskrivs tillvägagångssätt för att samla in studiens empiri samt forskningsetiska aspekter som vi tagit hänsyn till i studien. Avslutningsvis ges en kritisk reflektion kring studiens brister.

5.1 Metodval

Studien utgår från ett deduktivt förhållningssätt vilket innebär att vi utifrån befintlig teori konstruerade två frågeställningar som besvarades med hjälp av insamlad empiri (Davidson & Patel, 2011). Detta förhållningssätt påverkade vårt val av metod då vi var tvungna att ta ställning till vilken typ av empiri vi behövde för att besvara våra frågeställningar och hur vi skulle samla in den. Vi valde en kvalitativ metod som möjliggör en tolkningsinriktad studie, det vill säga den ger stort utrymme för respondenternas subjektiva upplevelser och tolkningar av verkligheten (Bryman, 2011). Vi valde därför att samla in empiri genom åtta stycken kvalitativa intervjuer med hjälp av en semi-strukturerad intervjuguide. Enligt Kvale (1997) är en kvalitativ intervju ett samtal där båda parter för en dialog kring ett på förhand bestämt ämne. Denna dialog är dynamisk och utvecklar kunskap genom det mänskliga samspelet. Den kvalitativa intervjun gör det enligt författaren därmed möjligt att ta del av respondentens egen beskrivning av ett fenomen eller en upplevelse då respondenten ges utrymme att tala fritt och öppet. Genom att använda oss av en kvalitativ intervju ville vi få en så nyanserad bild som möjligt av hur respondenternas lärande i mentorskapsprogram ser ut och på vilket sätt detta ger effekt i organisationen. Att en kvalitativ studie i stor utsträckning grundar sig på just individens tolkning och subjektiva uppfattning kan också ses som en svaghet då resultatet är beroende av kontexten och är därmed svårt att generalisera (Bryman, 2011). Det som sägs i en kvalitativ intervju kan dessutom tolkas på många olika sätt och empirin tolkas olika beroende på vem som gör tolkningen (Kvale, 1997). Det är därför viktigt att ha i åtanke att vår insamlade empiri kan tolkas på fler olika sätt och att vår studie är resultatet av en sådan tolkning. Vi anser dock att denna metod lämpade sig bäst för att besvara studiens frågeställningar då en kvantitativ metod, exempelvis en enkät, inte kunde återgivit individens upplevelse av dennes lärande på ett lika detaljerat sätt.

5.2 Urval och respondenter

Empiri samlades in genom åtta stycken semi-strukturerade intervjuer. Urval av respondenter skedde med hjälp av en lista med namn på mentorskapsprogrammets 28 deltagarna som vi fick från en av de ansvariga för programmet. Baserat på denna lista valde vi ut 17 stycken personer, tio stycken adepter och sju stycken mentorer. Det är inte känt för oss vilken mentor som hörde ihop med vilken adept. Anledningen att vi kontaktade fler adepter än mentorer var att vi ansåg att deras möjlighet att delta i studien var större då de troligtvis hade mer tid på grund av att de arbetar på en lägre hierarkisk nivå än mentorerna. Detta bekräftades då vi snabbt fick in positiva svar från adepterna men fick vänta på svar från mentorerna. Urvalets storlek var i överkant jämfört med antalet intervjuer vi planerade att utföra. Anledningen till detta var av att vi inte förväntade oss att deltagarna skulle svara i den utsträckning som de gjorde och därför gardera vi oss för eventuellt bortfall. Vi siktade på att genomföra sex stycken intervjuer med tre mentorer respektive tre adepter. Vår ursprungliga idé var att undersöka två olika organisationers mentorskapsprogram. Av olika praktiska anledningar kunde vi enbart genomföra vår studie i en av organisationerna. Vi fick därför addera två stycken intervjuer ytterligare på Bolaget och vi valde att kontakta adepter då vi redan fått positiva svar om deltagande från dem. Detta gjorde att vi slutligen genomförde intervjuer med tre mentorer och fem adepter. Eventuellt har denna snedfördelning påverkat studiens resultat exempelvis genom att vi eventuellt inte fick en rättvis bild av mentorernas lärande.

5.3 Intervjuguide

Med utgångspunkt i syfte och frågeställningar konstruerades en intervjuguide som bestod av tre teman; Aktiviteter i mentorskapsprogrammet, Individuellt lärande och Organisatoriskt lärande. Varje tema innehöll två till tre frågor men eftersom intervjun var semi-strukturerad behövde teman och frågorna inte avhandlas i den följd de kom i intervjuguiden (Bryman, 2011). Semi-strukturerade intervjuer användes då vi ville ge respondenterna möjlighet att fritt tolka frågorna men också för att vi som intervjuade skulle ha möjlighet att ställa följdfrågor. Vi använde oss av öppna frågor och lade stor vikt vid att inte ställa ledande frågor i för stor utsträckning. Vi kunde på så sätt be respondenterna att berätta eller förklara ytterligare om sina upplevelser och guiden fungerade därmed mer som ett hjälpmedel än en tvingande agenda (Bryman, 2011). Första utgåvan av intervjuguiden granskades och kommenterades av studiens handledare och vi adderade därefter några sekundärfrågor under temat Aktiviteter för att möjliggöra mer utförliga svar från respondenterna.

Vi ansåg att det var en bra start att inleda intervjuguiden genom att låta respondenterna berätta om mentorskapsprogrammet och dess innehåll samt förlopp. Därefter följde första intervjutemat Aktiviteter där respondenterna bland annat fick frågan ”Vad gjorde ni i mentorskapsprogrammet?”. Under detta tema följde exempelvis frågor om bakgrund, vilka de träffade i programmet, förberedelser, hur mentor-adept möten gick tillväga samt eventuell uppföljning. Intervjuguidens andra tema var Individens lärande och exempel på frågor i detta tema var ”Vad känner du att du lärde dig i mentorskapsprogrammet?” och ”Hur får du användning för dina kunskaper/erfarenheter/verktyg i ditt dagliga arbete?”. I sistnämnda temat Organisatoriskt lärande skiftade fokus från individen till organisationen. Under detta tema fick respondenten exempelvis frågor såsom ”Hur skulle du säga att det du har lärt dig eller gör annorlunda kommer till nytta/har effekt för organisationen?” och ”Delade du med dig av vad du lärt dig till någon annan i organisationen?”. Ambitionen med frågorna i intervjuguiden och uppföljningsfrågor under intervjuerna var att kartlägga, få inblick i samt förståelse för såväl individens som organisationens lärande. Avslutningsvis frågade vi om det var något de ville tillägga till intervjun. För komplett intervjuguide se bilaga 1.

5.4 Tillvägagångsätt

Deltagarna i mentorprogrammet kontaktades via e-post där vi beskrev syftet med vår studie och frågade om de kunde tänka sig att delta i en intervju för att beskriva sina upplevelser av mentorskapsprogrammet. Vi fick väldigt positiv respons på våra förfrågningar och i princip samtliga tillfrågade tackade ja till att medverka. Planering och bokning av intervjutillfälle gjordes löpande allt eftersom svar kom in via e-post.

För att ta så lite tid som möjligt i anspråk av respondenterna utfördes samtliga intervjuer på Bolagets arbetsplats. Enligt Bryman (2011) kan platsen som intervjun utförs på påverka respondentens svar, exempelvis om den utförs på en allmän plats där andra människor kan höra samtalet. Intervjuerna kan ha påverkats av att det skedde på respondenternas arbetsplats, men vi ansåg att val av plats inte påverkade intervjuernas innehåll då de skedde i enskilda rum där vi kunde samtala ostört. Samtliga intervjuer inleddes med att återberätta informationen från ovannämnda e-post om studiens syfte. Vi gav även respondenterna information om etiska aspekter såsom exempelvis anonymitet och att medverkan kunde avbrytas när som helst. Vidare tillfrågades respondenterna om vi fick lov att spela in intervjuerna för att vi skulle kunna analysera dess innehåll i efterhand. Längd på intervjuerna var mellan 35-45 minuter. Efter den första intervjun utvärderade vi intervjuguiden. Vi var nöjda med innehållet och behöll den med sitt ursprungliga innehåll. Vidare valde vi att gemensamt delta båda två under samtliga intervjuer, dock var en av oss (per intervju) ansvarig för att ställa alla huvudsakliga

frågor i intervjuguiden. Genom att vi båda deltog på samtliga intervjuer gav det oss möjlighet att komplettera varandra och ställa mer varierande uppföljningsfrågor. Ytterligare fördel med detta tillvägagångsätt var att vi erhöll liknande förståelse för intervjumaterialet. Efter varje genomförd intervju diskuterade vi dess innehåll och eventuellt bidrag till empirin. Diskussionen gav oss även tid att reflektera över intervjuteknik i form av hur uppföljningsfrågorna formulerades.

5.5 Tematisk analys

Empirin analyserades med hjälp av tematisk analys som är en frekvent använd metod i kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006). Analysmetodens fokus är ”på vad som sägs och inte hur det sägs” (Bryman, 2011:527). Fördelarna med tematisk analys är att den inte har fasta regler utan är flexibel i sin form och metoden är gynnsam för att identifiera tema och mönster samt organisera empirin (Braun & Clarke, 2006). Vi genomförde analysen utifrån vad Braun et al. (2006) beskriver som sex faser och hade ett teoretiskt tillvägagångsätt då teorin, kodningen och analysen styrdes av studiens problemformulering samt frågeställningar. Detta gav oss en detaljerad bild av empirin men som Braun et al. (2006) framhåller är nackdelen med detta tillvägagångsätt att det ger en mindre generell översikt av empirin men det såg vi inte som något problem. Den tematiska analysen startade redan vid formulering av studiens frågeställningar och de tankar som fanns om möjliga teman. Den tematiska metodiken följde sedan med under empiriinsamling och analysen av empirin via vår aktiva och reflexiva dialog där vi valde ut vad som var och inte var av intresse för vår studie. Som tidigare nämnts innehåller tematisk analys sex faser och Braun et al. (2006) påpekar att dessa inte sker enligt en linjär process, vilket vi instämmer i och vi fann det givande att gå fram och tillbaka mellan de olika faserna.

Den första fasen i den tematiska analysmetoden är att bekanta sig med innehållet i empirin och därför transkriberades samtliga inspelade intervjuer. Vid transkriberingen uteslöts suckar, gester och längre pauser vilket kan ha påverkat empirin och därmed den tematiska analysen av empirin negativt (Davidson & Patel, 2011). Vidare följde vi Braun et al. (2006) rekommendation och läste igenom samtliga transkriberingar för att påbörja processen att identifiera eventuella teman och mönster i empirin. Under fas två påbörjades processen att manuellt koda empirin. Kodningen skedde genom att vi plockade ut citat från respektive respondent och lade dessa i ett gemensamt dokument. Därefter organiserade vi citaten i olika grupper och färgkodade citat från mentorer respektive adepter. Processen visualiserade och möjliggjorde upptäckter av mönster i empirin som vi inte tidigare hade sett, exempelvis gav mentorerna uttryck för lärande som adepterna inte nämnde. I fas tre diskuterade vi och letade efter möjliga teman. En del data uteslöts då den inte besvarade syfte eller frågeställningar

och det skedde även uppdelning i huvudtema och underteman. Fas fyra innebar att vi läste igenom varje tema var för sig och analyserade om varje enskilt tema hade ett homogent innehåll. Kodning som inte stämde överens med respektive tema flyttades till mer passande tema alternativt omarbetade vi arbetsrubriken för temat för att tydligare återspegla varje temas innehåll. I den femte fasen förfinade vi respektive tema genom att identifiera essensen i varje enskilt tema. Vi utvärderade om alla respondenter kom till tals, vad de sa och vad de inte sa och vilka relationer som fanns mellan olika teman. Vi adderade även ytterligare citat. Denna förfining av tema gav slutligen tre teman; Kunskap, Reflektion och Lärande i organisationen. Valda teman har inte syftat till att göra en total redogörelse av empirin utan har valts ut för att de på olika sätt utifrån studiens teoretiska referensram besvarar studiens problemformulering, syfte och frågeställningar. Den sjätte och sista fasen i tematisk analys avser enligt Braun et al. (2006) att skriva ner resultatet för att kunna åskådliggöra empirin för läsaren.

5.6 Forskningsetiska aspekter

Vid genomförandet av studien tog vi utgångspunkt i Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer och med hänsyn till individskyddskravet har vi inför varje intervju informerat respondenterna om de fyra grundkraven; krav om information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Respondenterna försågs med information om att de när som helst, även efter intervjun var avslutad, kunde avbryta sitt deltagande i studien då detta var frivilligt. Respondenterna fick också information om att varken deras organisations namn eller deras eget namn skulle användas i studien varken vid citat eller i löpande text, deras svar var därmed konfidentiella. De underrättades även om undersökningens syfte samt hur deras svar skulle komma att nyttjas i studien.

5.7 Kritisk reflektion och brister

När en studie har hög validitet är den tillförlitlig och undersöker det forskaren ämnar undersöka (Bryman, 2011). Enligt Kvale (1997) säkerställs detta genom att kontinuerligt kontrollera, ifrågasätta och tolka det som framkommer i studien. Vi har därför anammat ett kritiskt förhållningssätt när vi genomförde studien genom att vara källkritiska och uppmärksamma på hur vi själva påverkar resultatet, både vid insamling av empiri men även vid tolkning och analys av den. Studiens resultat och tillförlitlighet kan dock ha påverkats av att insamlingen av empirin skett ett halvår efter att mentorskapsprogrammet hade avslutats och det kan ha varit svårt för respondenterna att minnas lärande i enskilda aktiviteter. Urvalet i studien kan också kritiseras i och med det var fler adepter än mentorer som intervjuades. Det kan också finnas svårigheter med att generalisera studiens resultat då den enbart undersöker ett mentorskapsprogram i en organisation och resultatet endast baseras på åtta

intervjuer. Dessutom påverkar företagskultur, bransch och storlek på organisationen i vilken utsträckning resultatet kan appliceras i andra sammanhang. Detta är dock en vanligt förekommande brist i kvalitativa studier (Bryman, 2011) som vi är väl medvetna om. Detsamma gäller studiens externa reliabilitet vilket syftar till i vilken omfattning studien går att replikera (Bryman, 2011). I vårt fall är den externa reliabiliteten låg då studien i princip är en ögonblicksbild som är svår att upprepa då förutsättningarna för den ändras med tiden och de som intervjuas.

6 Resultat

I nedan avsnitt presenteras det empiriska materialet i tre teman; Kunskap, Reflektion och Lärande i organisationen. Respektive tema analyseras utifrån studiens teoretiska referensram. Studiens första frågeställning besvaras med hjälp av första och andra temat medan studiens andra frågeställning besvaras av samtliga tema. Respondenter M1, M2, och M4 är mentorer och respondent A3, A5, A6, A7 och A8 är adepter.

6.1 Tema 1: Kunskap

Respondenterna talar om fyra olika aktiviteter i mentorskapsprogrammet: mentor-adeptaktiviteten, skuggning, adeptaktiviteten samt avslutningslunch.

6.1.1 Mentor-adeptaktivitet

Samtliga respondenter talar om mentor-adeptaktiviteten som den mest givande aktiviteten i mentorskapsprogrammet och alla respondenter utom respondent M2 anser att de på ett eller annat sätt har lärt sig någonting från dessa samtal. Tack vare att programmet är tvärfunktionellt genereras ett ömsesidigt lärande om verksamhetens olika delar och både mentorer och adepter har lärt sig mer om delar av verksamheten som de tidigare inte hade inblick i. Respondent M1 menar exempelvis att denne efter mentorskapet är mycket mer intresserad av andra delar av organisationen och respondent M2 samt respondent A8 uttrycker att de lärt känna andra delar av verksamheten tack vare mentorskapsprogrammet vilket de inte i lika stor utsträckning skulle ha gjort om de inte deltagit.

Två mentorer beskriver hur de blivit påmind och fått insikt i hur det är att vara första linjens chef. Respondent M2 menar att denna påminnelse har gjort det lättare för denne att möta sina underställda chefer på deras nivå. Respondent M4 framhåller det faktum att denne inte var chef över sin adept gjorde det möjligt att på ett öppet och ärligt sätt få en inblick i hur det är att vara på dennes nivå i hierarkin och därmed en insikt om hur respondent M4s egna underställda chefer uppfattar vissa situationer. Respondent A5 ger en bild av att det även kan vara mentorn som ger adepten nya perspektiv och infallsvinklar och beskriver hur denne fick en inblick i hur det går till högre upp i verksamheten. Både gällande organisationskultur men även rent praktiskt exempelvis hur ett ledningsmöte ser ut på en högre nivå eller hur rapportering utförs. Även respondent A6 menar att dennes mentor kunde ge nya perspektiv på hur agerande kunde uppfattas längre upp i organisationen. Mentorn kunde dessutom ge handfasta tips på hur respondent A6 kunde göra annorlunda i framtiden.

Ser man till Gustavssons (2002) uppdelning av kunskap ger respondenterna uttryck för att lärande bestående av bredare faktakunskap och djupare förståelsekunskap. Både vad gäller verksamheten rent praktiskt men också hur den är uppbyggd och vilken funktion andra delar av verksamheten har. Mentorer och adepter uttrycker också en djupare förståelse för varandras hierarkiska position, plats i verksamheten och hur verksamhetens olika delar förhåller sig till varandra.

Respondent A3 beskriver att samtal med mentorn bidragit till att utveckla ett nytt förhållningsätt gentemot sin grupp. Från att ha arbetat operativt med detaljfokus har denne anammat ett mer strategiskt arbetssätt som gör att respondenten synliggör sin grupp och sina medarbetare i verksamheten tydligare. Även respondent A8 beskriver att denne fått upp ögonen för att tänka mer långsiktigt och strategiskt både för sin egen del rent karriärsmässigt men också för sin grupp:

[Mentorn] höjde min blick. Att tänka. Inte bara tänka nu utan hur, vad vill jag göra... inte bara jag utan vad vill jag göra med min grupp om tio år. [...] och vilka steg behöver jag ta på vägen. Så där var väl en sådan som har fastnat. Just den här förmågan att höja blicken den fick jag nog.
(Respondent A8)

Respondent A3 och A8 beskriver hur de har fått större förståelse för vad det innebär att vara strategisk i sitt chefskap. De uttrycker att de lärt sig hur de praktiskt ska tänka för att arbeta mer strategiskt och se till hela sin verksamhet på lång sikt. Med utgångspunkt i Gustavssons (2002) kunskapsbegrepp ger respondenterna uttryck för att ha lärt sig nya färdigheter av sina mentorer och genom att använda dessa färdigheter i praktiken har de blivit förtrogna med det strategiska förhållningssättet.

Samtliga mentorer påvisar att mentor-adeptaktiviteten ökat vad Gustavsson (2002) benämner som färdigheter och förtrogenheter då mentorerna säger att samtalen med adepten är ett tillfälle att träna på verktyget coachning. Respondent M1 trycker på detta flera gånger i intervjun och säger att denne dessutom tränar på att lyssna och tänka efter innan hon/han talar samt att inte råda eller tala om för adepten hur denne ska göra. Respondent M1 beskriver också att hon/han känner stor tillfredställelse när denne lyckas coacha adepten till att själv komma fram till ett svar på sin egen fråga:

För oftast har dom ju svaren själva. Det är bara att man ska försöka hitta vägen in, så att de säger svaret. Och det är lite svårt. Men när man väl får till en sån. ”Ja, ja, men jag kan ju...”. Man blir så himla glad! [...] Just den där feedbacken tillbaka. Ja! Där satt den. Och han kom på det själv.
(Respondent M1)

Respondent M1 menar också att den träning hon/han får i samtalet gör att respondenten har lättare att bemöta sina underställda chefer och att respondenten därmed har djupnat mer i sin roll som chef. Detta är något som respondent M4 också hävdar och menar att träningen i coachning med sin adept även är

en träning i ledarskap. Denna typ av kunskapsutveckling som mentorerna påvisar lyfts inte fram av adepterna, vilket kan anses naturligt då det ingår i mentorns roll att coacha adepten.

6.1.2 Adeptaktiviteter

Sammanlagt var det fem stycken inplanerade aktiviteter i mentorskapsprogrammet där endast adepter deltog men adepterna tog även egna initiativ till att ses. Dessa frivilliga aktiviteter tog främst fart mot slutet av mentorskapsprogrammet men har fortsatt även efter programmets slut. Respondent A5 menar att aktiviteterna med adepterna såg annorlunda ut jämfört med de med mentorn och beskriver att exempel på typiska ämnen kunde vara hur de som chefer hanterar medarbetare, hur de sätter upp mål och hur de sätter lön. Adeptaktiviteterna präglades i större utsträckning av diskussioner av mer praktiskt och konkret karaktär. Respondent A7 tycker att det var dessa aktiviteter mellan adepterna som gjorde mentorskapsprogrammet unikt och de tillförde något som inte mentor-adeptaktiviteterna gjorde. Enligt Gustavssons (2002) uppdelning av begreppet kunskap är det till stor del faktakunskaper och förståelsekunskaper som deltagarna tillskansar sig under dessa träffar men även nya praktiska färdigheter. Genom att prova dessa färdigheter i sitt arbete kan adeptaktiviteterna även bidra till att förtrogenhetskunskaper formas.

Samtliga adepter framhåller att adeptaktiviteterna var framgångsrika och givande. Respondent A5, A7 och A8 trycker särskilt på att dessa aktiviteter bidrog till deras lärande och samtliga adepter som deltar i studien menar att aktiviteter där adepter möter adepter bör få ta större utrymme i framtida mentorskapsprogram i verksamheten. Detta för att de sett en stor potential inom gruppen med adepter och de tror att det skulle gynna inte minst deras personliga kontaktnät men framförallt vad de lär sig av att delta i mentorskapsprogrammet.

6.1.3 Skuggning

Trots att skuggning var en planerad aktivitet i mentorskapsprogrammet var det inte alla respondenter som genomförde den. Ingen av mentorerna skuggade sina adepter och endast tre av adepterna skuggade sin mentor. Det var enbart respondent A5 och dennes mentor som skuggade varandra. Samtliga mentorer blev dock skuggade men både Respondent M1 och M2 ansåg att skuggningen inte gav dem så mycket personligen. Respondent M4 beskriver skuggningen mer som en chans för adepten att se hur det går till på ett möte på högre nivå än som ett tillfälle för ömsesidigt lärande. Sett till Gustavssons (2002) kunskapsbegrepp ger majoriteten av respondenterna, då främst adepterna, uttryck för att skuggnings-aktiviteten gav en djupare förståelse för andra delar av organisationen.

6.1.4 Avslutningslunch

Den avslutande aktiviteten under mentorskapsprogrammet var en lunch där samtliga mentorer och adepter deltog. Ett inslag under lunchen var att adepterna presenterade en utvärdering av programmet som de på eget initiativ sammanställt. Respondent M2 menar att denna aktivitet gav både inspiration och idéer till framtida deltagande i mentorskapsprogram och respondent M2 framhöll därmed vad Gustavsson (2002) benämner som faktakunskap och förståelsekunskap för fenomenet som sådant. Majoriteten av respondenterna beskriver emellertid inte avslutningslunchen som ett lärandetillfälle utan mer som en chans att utvidga och förstärka sitt kontaktnät.

6.2 Tema 2: Reflektion

6.2.1 Mentor-adeptaktivitet

Respondenterna M2, A5 och A7 belyser att mentorskapsprogrammet gav dem tid att reflektera och begrunda. Respondent M2 menar att mentorskapsträffarna gav adepterna en paus i tillvaron och respondent A5 säger "för du får den tiden, du blir liksom dedikerad att ta den tiden att reflektera". Även respondent A7 talar om reflektion och hur denne har reflekterat både under men även efter mentorskapsprogrammet:

Och det man får då det är att man får tid till att reflektera, man får tid till att prata om sig själv. [...] inte för att man direkt pratar om mig hela tiden, utan det är mer för att man pratar om människor och man pratar om hur man reagerar [...] alltså just det här hur man ska tänka när man tänker på hur man reagerar eller hur man gör. Det börjar man nog att göra lite mer efter det mentorskapsprogrammet. (Respondent A7)

Tid att begrunda situationer för sig själv eller tillsammans med andra är enligt Andersson (2000) en förutsättning för att lärande ska ske. Organisation har genom mentorskapsprogrammet skapat den tid för reflektion som Illeris (2007) menar behövs för att ge individerna möjlighet till lärande. Anledningen till att adepterna deltog i mentorskapsprogrammet varierade. Några adepter var nya i sin roll och hade funderingar över sin yrkesroll och dess innehåll. Andra adepter som var mer erfarna i sin roll var mer intresserade att få diskutera med mentorn om nästa steg i karriären. Dialogen och samtalen mellan mentor och adept gjorde att respondenterna på olika sätt reflekterade över detta. Respondent A3 menar att samtalen i första hand inte handlade om karriär och specifika positioner utan mentorn snarare utmanad respondent A3 att reflektera över vilka som är de viktigaste frågorna som respondenten vill driva, vad respondenten kan bidra med och utifrån företagets utveckling och framtid och vilken plats respondenten vill ta i företaget:

Vissa ord kan öppna sinnet på ett nytt sätt och man kan känna att jo, men ja, jag är viktig här... det är ju mycket en resa som jag själv behöver göra [...] men det är lite vad jag väljer och vad jag vill göra [...] det är skönt att bli utmanad av någon. (Respondent A3)

Respondent A3:s upplevelser av detta ger exempel på vad Illeris (2007) kallar spegling, det vill säga lärande genom självreflektion om den egna identiteten. Den personliga utvecklingen verkar ske i självreflektionen hos respondent A3 snarare än i interaktionen mellan denne och dennes mentor. Även övriga adepter ger exempel på spegling och hur självreflektion har bidragit till lärande och deras personliga utveckling. Respondent A8 berättar exempelvis att mentorskapsprogrammet har gett denne insikt i att ”det är inte så att alla kan allting”. Denna insikt har gjort att respondent A8 upplever att hon/han faktiskt har mandat och att denne kan påverka mycket själv. Respondent M4 säger i sin tur att denne fick otroligt bra frågor från sin adept och samtalsämnena gjorde att respondent M4 reflekterade över sin egen situation och tittade tillbaka på sin resa och karriärsutveckling. För respondent A7 har interaktionen med mentorn givet kontinuerlig självreflektion och insikt samt förståelse för att det går att ta olika roller i olika situationer, både privat och som chef. I och med detta tänker respondent A7 till och är nu mer medveten om vad denne gör: ”Vilken roll spelar jag i den här gruppen och vad gör jag här då och varför gör jag det”. Respondent A6 beskriver i sin tur dennes mentor som en stark individ som såg möjligheter i problematiska situationer och som inte var rädd för exempelvis uppsägningar eller att tvångsförflytta anställda. Mentorn agerade på så sätt som en förebild för respondent A6. I och med dialogen med mentorn menar respondent A6 att denne har blivit tuffare samt även till viss del anammat mentorns positiva inställning. Detta visar sig särskilt när respondent A6 ställs inför svåra situationer i sitt arbete. Respondent A5 ger också exempel på spegling; efter samtal med sin mentor reflekterade respondent A5 över mentorns raka förhållningssätt och om respondent A5 skulle vara lika öppen och handla på samma sätt som mentorn. Respondent A5 menar också att denne har förändrat sitt beteende, blivit lugnare och agerar mindre stressat gentemot sin grupp. Respondent A5 framhåller att självreflektionen som sker i mentorskapsprogrammet leder till att denne lär sig:

I allt sådant här så lär man ju och känna sig själv bättre [...]. Ja, som jag sa själv; insikt i sig själv, om sig själv. Som gör att jag... Utvecklas som person hela tiden. (Respondent A5)

Sammantaget ger respondenterna uttryck för att deltagandet i mentorskapsprogrammet har satt igång tankar och funderingar om vem de är och hur de agerar. Deltagarna tycks reflektera i större utsträckning än tidigare vilket enligt Illeris (2007) kan leda till att det sker ett lärande. Detta kan i sin tur leda till personlig utveckling för respondenterna och i och med att de lär känna sig själva kan de även växa i sin professionella roll.

6.2.2 Adeptaktivitet

Både respondent A5 och A7 framhåller att adepterna samtalande om andra ämne med varandra än vad de gjorde i mentor-adeptaktiviteterna. Respondent A7 beskriver exempelvis att de diskuterade mer ingående hur man hanterade sin yrkesroll i och med att de har samma typ av position. Respondent A7 reflekterade därmed över hur hon/han hanterar chefsrollen. Genom att diskutera och lyssna på andra relativt nya chefer på samma hierarkiska nivå reflekterade respondent A5 över hur andra chefer egentligen gör. Det kunde vara en liten sak som nämndes i samtalen som gjorde att respondent A5 började fundera men också utvärdera det som sades i relation till hur denne själv gör. Denna reflektion är på många sätt lik den som sker i mentor-adeptaktiviteten men det som skiljer dem åt är att adepterna reflekterade över andra ämnen i och med adeptaktiviteterna.

Enligt Illeris (2007) sker reflektion oftast i efterhand och det är därmed vanligt med tidsförskjutning. Detta illustrerar både respondent A3 och respondent A7 på ett tydligt sätt när de beskriver att det nu, i och med lägre arbetsbelastning, som de börjar reflektera:

Vissa saker har mer legat i bakhuvudet och fått gro lite och sedan kommit fram några månader senare när det mera var läge att jobba med de frågorna. (Respondent A3)

Det är ju först nu som man verkligen börjar liksom lyfta på stenarna och börja se vad vi ska göra nu, hur tar vi nästa steg och så där. Så det är nu jag kan börja använda en del utav de kunskaperna eller de sakerna som vi diskuterade. Vissa saker använder man ju direkt... specifika problem då. Och vissa saker... som hamnar lite mer på övergripandenivå det är väl egentligen först nu. (Respondent A7)

Respondenterna visar att de flera månader senare får användning för det som de diskuterat med sin mentor men när det finns tid eller en viss situation uppstår blir tidigare diskussioner aktuella igen. Att säga en exakt tidpunkt när lärande genom reflektion sker är därmed svårt. Dessutom kan en diskussion generera insikter och lärande vid flera olika tillfällen. Detta kan bero på att reflektion, som Illeris (2007) beskriver, ofta är av problemlösande karaktär vilket gör att reflektion först inträffar när adepten stöter på problem. Därmed blir även lärandet förskjutet.

6.2.3 Skuggning

Som tidigare nämnts ovan gjorde endast en del av respondenterna skuggningsaktiviteter. Det är enbart respondent A5 som uttalar sig om reflektion i samband med skuggning. Respondent A5 skuggade sin mentor och blev även skuggad själv. Denne berättar att de efter genomförd aktivitet gav varandra feedback. Detta gjorde att respondenten reflekterade i stor utsträckning och jämförde de olika enheternas kultur och arbetssätt. Respondent M1 kom i kontakt med skuggningsaktiviteten genom att en av dennes chefer tog med sig sin adept till ett ledningsgruppsmöte. Chefens adept gav skriftlig

feedback efter mötet. Detta beskriver respondent M1 som någonting som gjorde att ledningsgruppen fick tänka till, rannsaka sig själva och ifrågasätta sitt agerande. Skuggningsaktiviteten genererar reflektion för både respondent A5 och M1 vilket i sin tur, enligt Illeris (2007), är en förutsättning för individens lärande.

6.3 Tema 3; Lärande i organisationen

6.3.1 Förändrat tankesätt

Respondent A3 berättar att i dialogen med sin mentor diskuterade de i stor utsträckning hur hon/han kan arbeta mer strategiskt med sin grupp och synliggöra sin grupps arbete bättre i organisationen. Detta var något som respondent A3 även tog upp och diskuterade med sin närmsta chef och sin strategichef. Respondent A3 började också agera på ett annat sätt efter att ha deltagit i mentorskapsprogrammet för att arbeta mer långsiktigt.

Jag tog väl med mycket det här med det strategiska tänket till min chef... har väl insett att mitt team som sitter mitt i är lite osynliga [...] de syns inte i beslutsforum och så vidare. Och om jag ska kriga för bra löner för dem som jag tycker är bäst, så måste de ha syntts hos mina kollegor också. Sådana bitar har jag funderat mycket på. Och försökt att synliggöra dem mer. (Respondent A3)

Respondent A3 menar även att dennes chef fått tänka till och ifrågasätta hur de arbetar i och med att respondenten tog upp dessa frågor med honom. Respondent A3 säger sig ha märkt att chefen har ändrat åsikt och verkar också ha utvecklats som en följd av detta. Vidare säger respondent A3 att denne även diskuterade dessa frågor med sina kollegor:

...vi har väl diskuterat lite andra sätt att angripa problem eller tänka. Och ibland bara höra; det här gör de där, kan vi också göra på något annat sätt? (Respondent A3)

Utifrån Nonaka et al.:s (1996) SECI-modell verkar respondent A3 genomgått samtliga fyra processer. För det första har samtalet med mentorn blivit den arena som behövts för att respondent A3 ska kunna få ta del av mentorns erfarenheter och kunskaper om strategiskt arbete. För det andra har respondent A3 i dialogen kunnat tillskansa sig del av mentorns tysta kunskap. När respondent A3 sedan återvänt till sin egen organisation och fogat samman det hon/han fått med sig från samtalet med mentorn med sin egen och chefernas kunskap blir denna kunskap därmed uttalad. För det tredje, genom att respondent A3 ha tagit till sig förhållningssättet och arbetat med det i sin grupp, har kunskapen eller arbetssättet blivit en del av dennes tysta kunskap. Därmed kan sägas att respondent A3 har gått igenom Socialization, Externalization, Combination och Internalization. När fler individer har involverats i diskussionerna har den spiraleffekt som Nonaka et al. (1996) föreslår påbörjats och därmed skapas ny

kunskap både för individ och för organisationen. Vidare framhåller författarna att ju fler gånger varje individ går igenom processerna i modellen och desto fler individer som berörs leder detta till att ny kunskap kan skapas kontinuerligt i organisationen. I och med att respondent A3 har diskuterat det nya strategiska arbetssättet med sina kollegor och sina chefer kan lärandet ha vidgats. Då de dessutom har anammat arbetssättet och gjort det till en del i hur de styr sina grupper kan även organisationen ha utvecklats. Utifrån SECI-modellen är detta ett tydligt exempel på att det inte enbart är individen som fått ny kunskap och lärt sig mer tack vare mentorskapsprogrammet utan kunskapen har även kommit andra individer och organisationen till godo.

6.3.2 Konkreta fall

Både respondent A6 och A7 berättar att upplägget för mentor-adeptaktiviteterna ofta utgick från ett konkret fall som adepten hade med sig, exempelvis ett personalärende. Adepterna fick efter att ha diskuterat fallets problematik under samtalen tips och råd från mentorn på tillvägagångssätt för att kunna lösa det. Efter att adepterna provat mentorns förslag i sin organisation återkopplade de resultatet vid nästa mentorträff. Att få höra hur det gått för adepten uttrycker respondent M4 var väldigt givande även för denne som mentor som i sin tur kunde ge adepten ytterligare feedback på utförandet. I och med att adepterna återkopplade resultatet till sin mentor befastes den nya kunskapen som ett arbetssätt och det blev en del av en rutin för adepterna. Respondent A6 framhåller dessutom att denne kontinuerligt under mentorskapsprogrammet diskuterat flera liknande fall med sin mentor vilket gör att respondenten vid flera tillfällen får chans att utveckla sina kunskaper. Utifrån Nonaka et al.:s (1996) SECI-modell går kunskapen från att vara tyst hos mentorn till att bli uttalad för adepten. I dialogen med mentorn får adepterna konkreta råd eller tips som denne kan imitera och därmed kan adepterna tillskansa sig mentorernas tysta kunskap. När adepterna provar tillvägagångssättet i den egna organisationen lär sig adepterna genom vad författarna kallar *learning by doing*. När adepterna dessutom ser att det ger resultat och får feedback av sina mentorer kan chansen öka att adepterna tacklar liknande problem på samma sätt i framtiden. Detta indikerar att adepterna har gått varvet runt i SECI-modellen och kunskapen kan därmed ha införlivats och blivit tyst. När tillvägagångssättet blir en del av en rutin i organisationen kan enligt Nonaka et al. (1996) även andra kollegor ta del av kunskapen genom att de kan observera och imitera detta agerande. Spiraleffekten är inte lika tydlig här som i ovan exempel med förändrat tankesätt vilket gör att det är svårt att tolka om det sker ytterligare varv i modellen. Det faktum att cheferna agerar annorlunda påvisar dock att lärandet som skett i mentorskapsprogrammet kan vara av godo för organisationen.

6.3.3 Delade dokument

Respondent A6, A7 och A8 berättar om hur adepterna efter att ha träffats i gemensamma aktiviteter tillsammans har skapat en intranätsida där de delar dokument och idéer kring exempelvis grupputvecklingsaktiviteter, engagemang och samarbetsövningar. Samtliga adepters tycker att de har stort utbyte av varandra och respondent A7 beskriver den delade intranätsidan som en ”guldgruva”. Mötet mellan adepterna har resulterat i en plattform med gemensamma dokument. Med utgångspunkt i Nonaka et al:s (1996) SECI-modell kan detta tolkas som att individerna genom Socialization och Externalization har gjort den tysta kunskapen som finns hos individerna i gruppen uttalad. I processen Combination blir den uttalade kunskapen i form av dokument på deras intranätsida tillgänglig för alla adepterna. När de använder sig av denna dokumenterade kunskap i sitt arbete befinner sig adepterna i processen Internalization och kunskaperna kan så småningom på så sätt införlivas i deras sätt att vara och arbeta. Därmed är detta ett exempel som illustrerar hela SECI-modellen.

Något att ha i åtanke som flera respondenter ger uttryck för är att det är svårt att säga både vad lärande är men också hur och var det sker. Detta stämmer även överens med Illeris (2007) som menar att lärande som begrepp är brett och öppet för olika tolkning. Respondent A7 ger ett träffande exempel på hur begreppets komplexitet gör det svårt att precisera lärande i mentorskapsprogram:

Det är väldigt abstrakt det här lärandet man gör där. Det är ju inte någonting man kan peka på som i en mattebok, nu har jag lärt mig differentkvation liksom. (Respondent A7)

7 Diskussion

Studiens syfte var att undersöka hur deltagarna gav uttryck för sina upplevelser och sitt lärande av att delta i ett organiserat mentorskapsprogram. Genom att ha utforskat hur de använder sig av sina lärdomar i sitt arbete bidrar studien med vilka effekter ett organiserat mentorskapsprogram kan ha i en organisation. I detta avsnitt uppfylls studiens syfte då studiens frågeställningar besvaras och resultatet problematiseras. Dessutom inkluderas i denna diskussion på vilket sätt studiens resultat är sammanlänkat med tidigare forskning.

Studiens första frågeställning var: Hur bidrar de organiserade mentorskapsprogrammets aktiviteter till individens lärande? Resultatet visar att de olika aktiviteterna har bidragit till lärande för respondenterna i olika stor utsträckning. Mentor-adeptaktiviteterna är kärnan i mentorskap och därmed den huvudsakliga källan till lärande. Aktiviteten har bidragit till lärande på många olika sätt; adepter och mentorer har erhållit allt ifrån kunskaper och förståelse för verksamheten till färdigheter och nya tankesätt. Dessutom har mentor-adeptaktiviteten varit en grogrund för personlig och professionell utveckling då deltagarna verkar fått möjlighet att reflektera och på så sätt lärt sig mer om sig själva och sin yrkesroll. Mentorer har utvecklat färdigheter och förtrogenhet genom att de har tränat på att coacha adepterna i samtalen vilket har stärkt dem i deras roll som chef. Adeptaktiviteterna har på liknande sätt som mentor-adeptaktiviteterna bidragit till individens lärande. Den övervägande skillnaden är att i adeptaktiviteterna har adepterna lärt sig om andra saker. De befinner sig på samma hierarkiska nivå och möter liknande problematik i sitt dagliga arbete vilket gör att de har utbyte av varandra på ett annat sätt än vad adepterna har med sina mentorer. Samtalsämnen är mer handfasta och de utbyter faktiska tips och tillvägagångssätt för att lösa problem. När det gäller skuggningsaktiviteten visar denna studies resultat att det är få som har deltagit. De som har gjort det uttrycker inte att aktiviteten har bidragit till lärande på annat sätt än att det har givit dem större förståelse för verksamheten. Den avslutande lunchen genererade inte lärande i någon vidare bemärkelse utan var främst ett tillfälle för samtliga deltagare att träffas. Sammanfattningsvis visar resultatet att respondenterna upplever att de har utvecklat faktakunskaper, fått förståelse, utvecklat nya färdigheter och blivit mer förtrogna med nya sätt att arbeta. Detta resultat stämmer överens med Eby et al.'s (2005) forskning som påvisar vad mentorer och adepter tar med sig från mentorskap i form av lärande, personlig utveckling och ökade kunskaper om verksamheten, även om Eby et al. (2005) inte undersöker organiserade mentorskapsprogram eller enskilda aktiviteters betydelse för deltagarnas lärande.

Studiens andra frågeställning var: Hur får mentorer och adepter användning för sina lärdomar från mentorskapsprogrammet i sitt arbete och på vilket sätt kan dessa vara till godo för organisationen? Resultatet visar att respondenterna har fått användning för mentorskapsprogrammets lärdomar och tema tre visar exempel på att de lärdomar de tar med sig har påverkat hur de ser på sin verksamhet och därmed hur de arbetar med den på lång sikt. Dessutom får adepterna användning för konkreta tips och råd för att lösa problem i sin organisation. Genom att de kan diskutera både problemen men också resultaten med mentorn utökas deras lärande och de får troligtvis ett mer mångfasetterat tillvägagångssätt. Mentorn har en viktig roll och i likhet med Lopes Henriques et al.:s (2009) forskning är mentorn en källa till kunskap i organisationen vilken i och med mentorskapet blir tillgänglig för adepten. Resultatet visar också att när dokument delas blir kunskap tillgänglig för fler individer som därmed kan använda kunskapen i sitt eget arbete. Sammantaget påvisar resultatet att mentorer och adepter ger uttryck för att ha utökat sina kunskaper och att de får praktisk användning för dessa i sitt arbete. Tema tre påvisar även att Nonaka et al.:s (1996) SECI-modell går att applicera på resultatet för att illustrera hur kunskap förflyttas från individ till individ i organisationen. Genom att deltagarna samtalar och startar dialoger med sina kollegor och sina chefer kan de kunskaper, tankar och idéer som uppkommit i mentorskapsprogrammet delas med andra. Resultatet visar att SECI-modellens spiraleffekt uppstår då andra individer funderar och reflekterar och därmed påbörjar egna lärandeprocesser. Det är dessutom synligt att denna spiraleffekt utvidgas och sker i flera varv, vilket påvisar att lärandet sprider sig i organisationen. Det kan dock påpekas att resultatet enbart ger exempel på att det är adepterna som skapar spiraleffekten och det är därmed svårt att säga om även mentorens lärande sprider sig i deras del av organisationen. Trots detta påvisar adepternas exempel att mentorskapsprogram kan ha effekt och ses som en källa till lärande även för individer som inte deltagit i programmet. De kunskaper och lärdomar som deltagarna tar med sig kan därmed sägas komma organisationen till godo.

Att analysera lärande utifrån SECI-modellen kan dock medföra vissa begränsningar. För det första är SECI-modellen likt många andra modeller en förenkling av verkligheten vilket medför att verklighetens komplexitet förloras. De fyra processerna tycks flyta ihop mer i verkligheten och gränserna där emellan är inte skarpa. För det andra, precis som Gourlay (2006) lyfter fram, är modellen statisk vilket i vissa fall gör det svårt att analysera den dynamiska verklighet som respondenterna många gånger ger uttryck för. Bland annat är första processen Socialization svår att påvisa i resultatet då tyst kunskap i flera exempel inte går från att vara tyst till tyst utan snarare från tyst direkt till uttalad i samtalet med mentorn. Ett annat exempel är att resultatet sällan beskriver processen Combination så som Nonaka et al. (1996) beskriver den, i form av spridning av skriftliga dokument. Flertalet gånger tycks denna process utebli och istället införlivas uttalad kunskap direkt

utan att den sprids i skriftlig form eller omarbetas. Kunskapen görs därmed tyst utan att ha varit uttalad i form av exempelvis dokument. SECI-modellens begränsningar kan leda till att vissa delar av lärandet som sker i mentorskapsprogram och hur detta sprider sig i organisationen inte åskådliggörs. Det är även problematiskt att avgöra hur individens lärande används i organisationen, då resultatet visar att det är svårt att peka på var, när och hur lärandet sker för individen. Ett exempel på denna problematik är den personliga utveckling som sker i mentorskapsprogrammet eftersom det kan vara svårt att säkert säga om individen tack vare utvecklingen faktiskt agerar annorlunda i sin yrkesroll. Detta stämmer väl överens med Eby et al. (2008) som påvisar att orsakssambanden mellan att delta i mentorskapsprogram och effekten därav inte är lätt att urskilja. Resultatet visar även att det finns en tidsförskjutning i när lärandet inträffar, detta syns i synnerhet när det gäller lärande genom reflektion. Samtal mellan mentor och adept kan därmed eventuellt haft effekt i organisationen först en tid efteråt och i vissa fall kan individen själv vara omedveten om att lärande har sitt ursprung i mentorskapsprogrammet. Det kan därmed vara svårt att avgöra när det lärande som sker i mentorskapsprogrammet kommer organisationen till godo.

Studien visar att aktiviteterna i organiserade mentorskapsprogram skapar en gemensam arena för möte och utbyte mellan individer, vilket möjliggör lärande i organisationen. Dessutom gör mentorskapsprogram att deltagarna avsätter tid för reflektion som i förlängningen kan generera individuellt lärande och utveckling. Beroende på aktiviteternas olika syfte bidrar de i olika utsträckning till lärande. Resultatet visar exempelvis att få respondenter genomförde aktiviteten skuggning, trots det kan skuggningen vara ett potentiellt givande lärtillfälle för deltagarna. På liknande sätt skulle adeptaktiviteten kunna bidra i mycket högre utsträckning till lärande än vad det har gjort i detta mentorskapsprogram, både för individerna men också för organisationen i stort. Det verkar finnas en stor potential i att komplettera det organiserade mentorskapsprogrammet med adeptaktiviteter för att bredda mångfalden i samtalsämnen och på så sätt utöka lärandet. Det är dock viktigt att inte idealisera mentorskapsprogram och överskatta dess effekter då resultatet av mentorskapsprogram är, precis som Long (1997) påpekar, beroende av många olika faktorer så som tidsåtgång, engagemang, lyckad matchning och en god relation.

HR har en viktig roll när de skapar organiserade mentorskapsprogram då de i stor utsträckning påverkar aktiviteterna och programmets innehåll. Det är dock enligt Mathisen (2009) viktigt att mentorskapsprogrammets aktiviteter inte regleras i för stor utsträckning eftersom mentorskapets flexibla karaktär då kan gå förlorad. HR:s uppgift och utmaning är att ge deltagarna arenor för möte, samtal och dialog utan att reglera dem allt för mycket och samtidigt bibehålla mentorn och adeptsens möjlighet att utforma innehållet efter deras individuella behov. Enligt Long (1997) kan

mentorskapsprogram hämma förändring i organisationen då det finns en risk att adepten enbart reproducerar mentorns sätt att vara. Risken är att beteende och arbetssätt som kan ses som oönskade från organisationens sida förs vidare. Det blir därmed viktigt att HR:s subjektiva bedömningar i urvalsprocess och matchning fungerar väl och ligger i linje med organisationens företagskultur.

Studiens slutsats är att mentorer och adepter upplever att de har fått utökade kunskaper vilka de använder sig av i sitt arbete och att lärandet har sitt ursprung främst i mentor-adeptaktiviteten men även i adeptaktiviteten. Deltagarnas kunskaper kommer fler till godo och kan på så sätt även gynna organisationen i viss utsträckning. Organiserade mentorskapsprogram kan således bidra till att personalens kompetens kommer till användning och att organisationen på så sätt bättre kan möta omvärldens krav på ständig utveckling.

8 Vidare forskning

Med utgångspunkt i denna studie skulle det vara intressant att forska mer på vilket sätt organiserade aktiviteter i mentorskapsprogram bidrar till individens lärande. Studiens slutsats påvisar att de aktiviteter där adepterna möts gynnar deras lärande bland annat tack vare att de arbetar på samma nivå i verksamheten. Liknande omständigheter gäller för mentorerna fast de befinner sig på en högre hierarkisk nivå. Det skulle därför vara av intresse att undersöka om även mentorernas lärande och utveckling skulle kunna främjas av organiserade aktiviteter för mentorerna. Det skulle också vara intressant att göra en longitudinell studie av ett organiserat mentorskapsprogram för att undersöka hur deltagarnas lärande utvecklas under programmets gång men även en tid efteråt i och med att effekterna av lärande i mentorskapsprogrammet kan vara fördröjda.

9 Litteraturförteckning

Andersson, C. (2000). *Kunskapssyn och lärande - i samhälle och arbetsliv*. Lund: Studentlitteratur.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063o

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.

Clark, R. A., Harden, S. L., & Johnson, W. B. (2000). Mentor Relationships in Clinical Psychology Doctoral Training: Results of a National Survey. *Teaching of Psychology*, 27(4), 262-268. doi: 10.1207/S15328023TOP2704

Davidson, B., & Patel, R. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Dickinson, S. C. & Johnson, W. B. (2008). Mentoring in Clinical Psychology Doctoral Programs: A National Survey of Directors of Training. *The Clinical Supervisor*, 19(1), 137-152. doi: 10.1300/J001v19n01_08

Dodgson M. (1990). Organizational learning: a review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375-394. doi: 10.1177/017084069301400303

Eby, L.T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T. & Dubois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of vocational behaviour*, 72(2), 254-267. doi:10.1016/j.jvb.2007.04.005

Eby, L., Buits, M., Lockwood, A., & Simon, S., (2004). Protégés negative mentoring experiences: construct development and nomological validation. *Personnel Psychology*, 57(2), 411-447. doi:10.1111/j.1744-6570.2004.tb02

Eby, L. T., & Lockwood, A. (2005). Protégés and mentors reactions to participating in formal mentoring programs: a qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 441-458. doi:10.1016/j.jvb.2004.08.002

Ellström, P-E. (2004). Reproduktivt och utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet. I Ellström, P-E., & Hultman, G. (red.), *Lärande och förändring i organisationer - Om pedagogik i arbetslivet* (s.17-40). Lund: Studentlitteratur.

Gourlay, S. (2006). Conceptualizing Knowledge Creation: A Critique of Nonaka's Theory. *Journal of Management Studies*, 43(7), 1415–1436. doi: 10.1111/j.1467-6486.2006.00637.x

Granberg, O. (2011). *PAOU - Personaladministration, HRM och organisationsutveckling*. Stockholm: Natur & Kultur.

Granberg, O., & Ohlsson, J. (2014). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? - En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Kalmar: Skolverket. Hämtad 2015.04.21 från: http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/19/19998_vad-kunskap-skolverket.pdf

Gustavsson, M. (2004). Potentialer för lärande i processoperatörsarbete. I Ellström, P-E., & Hultman, G. (red.), *Lärande och förändring i organisationer - Om pedagogik i arbetslivet* (s.65-87). Lund: Studentlitteratur

Höök, Pia (2001). *Stridspiloter i vida kjolar. Om ledarutveckling och jämställdhet* (Doktorsavhandling, Stockholm Handelshögskolan Företagsekonomiska inst., 275-288). Stockholm: Elander Gotab. Hämtad 2015-04-24 från <http://hhs.divaportal.org/smash/get/diva2:221646/FULLTEXT01.pdf>

Kapteijn, A. (2009). *Mentorskap och dess effekter - en litteraturstudie* (Helix Working papers 1654-8213, 2009:04). Linköping: Helix VINN Excellence center, Linköpings universitet.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Long, J. (1997). The Dark Side of Mentoring. *Australian Educational Researcher*, 24(2), 115-133. doi: 10.1007/BF03219650

Lopes Henriques, P., & Curado, C. (2009). Pushing the boundaries on mentoring: can mentoring be a knowledge tool? *Journal of Business Economics and Management*, 10(1), 85-97. doi: 10.3846/1611-1699.2009.10.85-97

Nonaka, I., Takeuchi, H. & Umemoto, K. (1996). A theory of organizational knowledge creation. *International Journal of Technology Management*, 11(7), 833-845. doi: 10.1504/IJTM.1996.025472

Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Mathisen, P. (2009). *Mentor – i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

McAdam, R., & McCreedy, S. (1999). A critical review of knowledge management models. *The Learning Organization*, 6(3), 91-101. doi: 10.1108/09696479910270416

Pla-Barber, J., & Alegre, J. (2014). The role of knowledge and learning in internationalization. *International Business Review*, 23(1), 1-3. doi: 10.1016/j.ibusrev.2013.09.00

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2015-04-13 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 1

Intervjuguide

Berätta om oss och uppsatsen: Vi skriver en kandidatuppsats i Personalvetenskap vid Göteborgs Universitet. Vi undersöker lärande i mentorskapsprogram och hur detta kommer organisationen till nytta. Vi undersöker två olika organisationer, varav X är en av dessa.

Intervjun kommer ta max 40-60 minuter per person.

Vi kommer att prata utifrån tre tema: aktiviteter i mentorskapsprogrammet, individuellt lärande och lärande för organisationen.

Allt som sägs under intervjun är anonymt och kommer inte kunna härledas till den enskilda individen. Deltagande är frivilligt och det går när som helst att avbryta din medverkan i undersökningen. Även om du efter intervjun vill avbryta din medverkan går det också bra.

Den insamlade informationen kommer att användas i vår uppsats som är en offentlig handling men individer samt organisationer kommer att vara anonyma. Vissa citat kan komma att användas i uppsatsen.

Fråga om det är ok att spela in intervjun

Bakgrund

Namn?

Befattning/roll?

Mentor? Adept?

Inledning

Berätta om mentorskapsprogrammet

När?

Hur?

Varför?

Frågeställning 1: Aktiviteter

Hur såg målen ut för mentorskapet? (*individuella/formella*)

Vad gjorde ni i mentorskapsprogrammet?

Hur ofta sågs ni?

Hur långa var era möten?

Förberedde man sig på något sätt inför de tillfällen man träffades?

Träffade ni någon gång andra i mentorskapsprogrammet?

Träffades ni bara mentor/adept?

Följde ni upp tidigare samtal?

Jobbade ni med särskilt fokus på vissa frågor?

Hade ni vissa uppgifter att genomföra mellan mötena?

Innan, under tiden, efteråt?

Frågeställning 1: Individens lärande

Vad känner du att du lärde dig i mentorskapsprogrammet? *Kan du ge konkreta exempel?*

Beskriv hur de olika aktiviteterna inom programmet påverkar eller har påverkat ditt lärande?
Exempelvis mentor/adept, adept/adept eller andra former

Hur får du användning för dina kunskaper/erfarenheter/verktyg i ditt dagliga arbete?
Konkreta exempel?

Frågeställning 2: Lärande för organisationen

Om vi då ändra fokus från dig som individ till din organisation: hur skulle du säga att det du har lärt dig eller gör annorlunda kommer till nytta/har effekt för organisationen?

Exempel

Delade du med dig av vad du lärt dig till någon annan i organisationen? Vem? Hur?

Hinder och möjligheter?

Avslutning

Är det något du vill tillägga?

Är det okej att återkomma om det dyker upp ytterligare frågor?

Tacka för intervjun