



LUND UNIVERSITY

Högre utbildning och arbete med personal- och arbetslivsfrågor

Om professionalisering och utveckling av anställningsbarhet

Löfgren Martinsson, Maria

2008

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Löfgren Martinsson, M. (2008). *Högre utbildning och arbete med personal- och arbetslivsfrågor: Om professionalisering och utveckling av anställningsbarhet*. [Doktorsavhandling (monografi), Pedagogik]. Department of Education, Lund University.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Högre utbildning och arbete med personal-
och arbetslivsfrågor – om
professionalisering och utveckling av
anställningsbarhet



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen 2008

COPYRIGHT ©
Maria Löfgren Martinsson 2008

TRYCK
E-HUSETS TRYCKERI

ISBN 978-91-628-7427-8

Pedagogiska institutionen
Box 199
221 00 Lund
pedagog@pedagog.lu.se

Förord

Äntligen. Det är svårt att uttrycka sig på annat sätt när man som jag hållit på med ett projekt i drygt sex år. Förmodligen är jag inte heller ensam om att tänka så. Äntligen är hon klar. Tror jag att alla eller åtminstone de flesta runt omkring mig också tänker. Familj, vänner, kollegor och studenter kan nu alla få sin del av Maria igen. Och jag kanske kan få mer tid för mina andra behov och att utveckla nya sidor av mig själv, nu när avhandlingen slutligen är klar.

Det kunde gått snabbare. Om jag kunnat bestämma mig vad det hela skulle handla om, om jag kunnat separera avhandlingsskrivandet från alla andra arbetsuppgifter, om mina drivkrafter varit mindre sociala eller om jag inte brunnit för programmet för personal- och arbetslivs-frågor så starkt. Avhandlingen kunde också varit mer kvalificerad och behäftad med färre brister. Under processen har mycket hänt med mitt tänkande och skrivande, något som förmodligen bidrar till att alla mina resonemang inte är konsekventa och konsistenta i förhållande till varandra. Den långa tiden och avhandlingens brister kan alltså tillskrivas mig och ingen annan.

Det kunde också gått betydligt långsammare eller inte alls blivit fullföljt, om det inte vore för alla er som på olika sätt har bidragit till att avhandlingen nu existerar i färdigt skick. Ni är många som har del i att jag faktiskt lyckats. Först vill jag tacka dem som varit mina handledare under de här sex åren. Lennart Svensson och Åsa Lindberg-Sand som stöttade mina första trevande försök, Elsie Anderberg som min huvudhandledare och Glen Helmstad som min biträdande handledare under de senare årens ansträngningar. Elsie! Förutom allt som en handledare förväntas göra var din tro på processer i ett skede avgörande för att jag skulle fortsätta. Jag är också mycket tacksam för att du haft fingertoppskänsla nog för att veta när du inte skulle pressa mig och mod att vänta ut min skrivprocess. Glen! Tack för att du alltid finns där och tar dig tid, hur stressad du än är själv! Och för din alltid lika noggranna läsning. Inte minst i ett minst sagt skälvtande slutskede. Därefter vill jag tacka mina kollegor på Programmet för personal- och arbetslivsfrågor, Agneta, Viveka och Tomas för ert ständiga stöd och intresse och för tålamodet när jag inte haft den tid jag önskat för att hjälpa er driva programmet. Speciellt tack till Agneta för att du en gång gav mig chansen att komma till Pedagogiska institutionen. Tack även till övriga lärar- och doktorandkollegor på institutionen och programmet för stöd, uppmuntran och intressanta samtal. Jag vill också tacka alla gamla och nuvarande studenter på programmet, förstås främst dem som bidragit med sina erfarenheter till avhandlingen men också alla er andra som utgjort en stor del av inspirationen.

Ett särskilt tack vill jag ge Jon Ohlsson, Stockholms universitet för de insikter du gav mig under mitt slutseminarium. Tack till Sven-Åke Lennung för förtjänstfull korrekturläsning och Anna Herbert för engelsk språkgranskning.

Mikael Martinsson och Anders Sjöo för att ni använt er fritid för att hjälpa mig sätta avhandlingen grafiskt.

Till min familj, Mikael, Hanna, Ola och mina föräldrar, för att ni på alla sätt stöttat mig och haft tålamod med mig under processen. Jag älskar er! Till övriga närstående och vänner som hjälpt mig att hålla balans mellan arbete och fritid.

Sist men inte minst vill jag tacka två personer som haft en avgörande betydelse för mig under de senare åren. Ni är de bästa coacher och vänner man kan önska sig. Elisabeth Porath Sjöo; utan din vänskap och våra morgonsamtal om allt från avhandlingsarbete och pedagogik till tonårsbarnens glädjeämnen och vedermödor, gapskratt och tårar, hade jag aldrig orkat. Du hann före men nu är jag ikapp! Anders Olsson; jag har dig att tacka för att jag inte gav upp halvvägs. För din entusiasm för att skriva avhandling, dina ständiga frågor: Har du forskat idag? Du skriver väl? Hur går det? Men också för våra vetenskapliga samtal som har bildat mig långt över avhandlingens gränser och för orubblig vänskap. Det är snart din tur...

Lund i februari 2008

Maria Löfgren Martinsson

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | INTRODUKTION | 1 |
| 1.1 | Forskning om personalarbete och utbildning | 4 |
| 1.1.1 | Från personalsocialt arbete till HRM..... | 6 |
| 1.1.2 | Definitioner | 8 |
| 1.1.3 | Perspektiv på personalarbete..... | 11 |
| 1.2 | Syfte | 12 |
| 1.3 | Disposition | 13 |
| 2 | AVHANDLINGENS ÖVERGRIPANDE PERSPEKTIV OCH FORSKNINGSANSATS | 15 |
| 2.1 | Bakgrund..... | 17 |
| 2.2 | Miljöpedagogikens grunder – konstruktivism, handlingsteori och social konstruktionism | 19 |
| 2.3 | Ett miljöpedagogiskt perspektiv på lärande..... | 23 |
| 2.3.1 | Kollektivt lärande..... | 25 |
| 2.4 | Reflektioner | 26 |
| 3 | HÖGRE UTBILDNING OCH AKADEMIKERS ARBETE..... | 28 |
| 3.1 | En teoretisk undersökning | 28 |
| 3.1.1 | Något om teoretiska undersökningar..... | 29 |
| 3.1.2 | Tillvägagångssätt | 30 |
| 3.1.3 | Reflektioner | 32 |
| 3.2 | Matchningsproblematiken - bakgrund, karaktär och konsekvenser..... | 33 |
| 3.2.1 | Bakgrundsfaktorer..... | 35 |
| 3.2.2 | Diskrepansens karaktär..... | 37 |
| 3.2.3 | Konsekvenser | 39 |
| 3.2.4 | En påstådd diskrepans?..... | 41 |
| 3.3 | Anställningsbarhet | 42 |
| 3.3.1 | ”Employability” som begrepp..... | 44 |
| 3.3.2 | Två konstruktioner av akademikers anställningsbarhet | 47 |
| 3.3.3 | Anställningsbarhet i termer av färdigheter | 48 |
| 3.3.4 | Anställningsbarhet - bortom färdigheter | 51 |
| 3.3.5 | Kompetens/kompetensutveckling..... | 60 |
| 3.3.6 | Anställningsbarhet och kompetens ur ett miljöpedagogiskt perspektiv..... | 63 |
| 3.3.7 | Utveckling av anställningsbarhet | 64 |
| 3.4 | Om professioner och professionalisering | 67 |
| 3.4.1 | Vadå professionell? | 68 |
| 3.4.2 | Professionalisering på gott och ont | 72 |
| 3.4.3 | Profession/professionalisering, fortfarande gångbara begrepp? | 73 |
| 3.5 | Sammanfattning | 76 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 4 | HÖGRE UTBILDNING OCH ARBETE MED PERSONAL- OCH ARBETSLIVSFRÅGOR | 78 |
| 4.1 | Professionsteoretisk forskning | 78 |
| 4.1.1 | ...med fokus på arbete med personal- och arbetslivsfrågor | 79 |
| 4.1.2 | ...med fokus på utbildning för arbete med personal- och arbetslivsfrågor | 86 |
| 4.1.3 | ...med fokus på relationen mellan arbete med och utbildning för personal- och arbetslivsfrågor | 91 |
| 4.2 | Kritisk HRD-forskning | 93 |
| 4.3 | Personalvetaren och matchningsproblematiken | 98 |
| 4.4 | Personalvetare och anställningsbarhet | 103 |
| 4.5 | Personalvetare - en profession? | 108 |
| 4.6 | Sammanfattning och reflektion | 113 |
| 5 | ATT UTVECKLA ANSTÄLLNINGSBARHET | 117 |
| 5.1 | Inledning & frågeställningar | 117 |
| 5.1.1 | Frågeställningar | 122 |
| 5.2 | Metod | 124 |
| 5.2.1 | Utgångspunkter | 124 |
| 5.2.2 | Genomförande – urval och insamling av data | 126 |
| 5.2.3 | Genomförande – bearbetning och analys av data | 132 |
| 5.3 | Kursen som miljöpedagogiskt erbjudande | 135 |
| 5.3.1 | Miljön | 135 |
| 5.3.2 | Deltagarnas föreställningar om några av kursens erbjudanden | 146 |
| 5.4 | Om deltagarnas utveckling | 151 |
| 5.4.1 | Utveckling av kunskapsbasen: akademisk förmåga | 152 |
| 5.4.2 | Deltagarnas personliga utveckling | 154 |
| 5.4.3 | Deltagarnas utveckling i grupprelaterade frågor: handlingsförmåga | 157 |
| 5.5 | Deltagarnas tolkning av gruppuppgifterna som erbjudanden | 159 |
| 5.5.1 | Förståelse av uppgifterna | 159 |
| 5.5.2 | Angripande av uppgifterna | 160 |
| 5.5.3 | Gruppernas förändring av handlingsstrategi | 163 |
| 5.5.4 | Förhållningssätt till grupprocessen och konflikterna | 166 |
| 5.6 | Sammanfattning, tolkning och reflektion | 170 |
| 6 | DISKUSSION | 175 |
| 6.1 | Utbildning och arbete med personal- och arbetslivsfrågor | 175 |
| 6.2 | Avhandlingens bidrag till forskningsområdet ”Higher education and graduate employment” | 178 |
| 6.3 | Metodologiska funderingar | 180 |
| 6.4 | Konsekvenser för framtiden | 183 |
| 6.4.1 | Åter till professionaliseringsdebatten | 183 |
| 6.4.2 | Förslag till vidare forskning | 184 |

| | |
|-----------------|-----|
| SUMMARY | 185 |
| REFERENSER..... | 192 |

1 Introduktion

Sedan början av 1990-talet har frågan om högre utbildning och dess förhållande till de arbeten den avses leda till diskuterats såväl internationellt (se Teichler, 2000; Harvey, 2000; Johnston, 2003; Cranmer, 2006) som nationellt (se Lundmark, 1991, 1993; Abrahamsson, 2002; Oscarsson & Grannas, 2002; Abrandt Dahlgren et al., 2006). I takt med det nya kunskapssamhällets¹ framväxt och den allt större andelen av individer med högre utbildning har frågan om förhållandet mellan utbildning och arbete blivit allt intensivare.

Diskussionen domineras av en diskrepansproblematik mellan vad högre utbildning fokuserar och vad marknaden förväntar sig av de individer som kommer ut i arbetslivet. I denna diskussion menar företrädare för näringsliv och offentliga organisationer att utbildningen bör anpassas till de krav på kunskaper och färdigheter som arbetslivet ställer på nyutbildade akademiker. Kraven från arbetslivet på vad universitetsutbildning ska åstadkomma har därmed förändrats i riktning mot en alltmer operationell inställning (Bennet et al., 2000). Företrädare för högre utbildning har traditionellt betonat universitetens fria roll och betydelse för att driva samhällsutvecklingen framåt, ämnesmässigt djup och utveckling av ett kritiskt förhållningssätt hos individerna. Dock har det länge funnits krav på att högre utbildning ska bidra till utveckling av så kallade "generic skills" eller allmänna/generella färdigheter/kompetenser (Högskolelagens § 8 och 9).

Flera forskare pekar på att även om diskussionen intensifierats angående vem som ska styra agendan för högre utbildning (Johnston, 2003), vad som ska göras för att överbrygga den diskrepans eller "mismatch" som utgör ett tydligt problem (Teichler, 2000; Harvey, 2000; de la Harpe et al., 2000) och på hur detta ska genomföras (Bennett et al., 2000; Cranmer, 2006), så baseras denna diskussion på otydliga antaganden. Klagomål över bristen på färdigheter, överutbildning, kvalifikationskrav och bristande överensstämmelse mellan de nyutbildades kompetens och den kompetens organisationerna behöver är vanligt förekommande men klagomålen grundar sig mer sällan på forskning (Teichler, 2000). Enligt Johnston (2003) kan forskningens roll i sammanhanget inte överskattas, men fordrar andra utgångspunkter än de som för närvarande dominerar.

Internationellt finns därutöver en framträdande diskussion om anställningsbarhet eller som det uttrycks i internationell litteratur, *employability* (exempelvis Mason et al., 2003; Cranmer, 2006; Knight & Yorke, 2004). I svensk litteratur är emellertid begreppet och det fenomen det avses beteckna tämligen sparsamt

¹ Man kan dock i enlighet med Giertz (2002) ställa sig frågan om arbetslivet faktiskt generellt utvecklas till ett kunskapssamhälle eller om vi istället står inför en ökad differentiering med olika kompetenskrav och olika arbetsvillkor.

beskrivna och inte alls problematiserade. Ändå är det ett aktuellt begrepp, ingående som en central del av den reformation av högskolor och universitet som går under namnet Bologna-processen. Högre utbildning har som ett uttalat mål att bidra till de studerandes utveckling av anställningsbarhet. Näringslivet ställer allt högre krav på tolkningsföreträde vad gäller innebörden av anställningsbarhet. Diskussionerna i media om att universiteten inte tar ansvar för de studerandes anställningsbarhet blir fler och fler. Frågan är dock, vad menas med anställningsbarhet? Är innebörden densamma oavsett kontext? Eller är anställningsbarhet specifik för olika yrken och därmed för utbildningen också?

Nära kopplat till möjligheterna att definiera anställningsbarhet är möjligheter till utveckling av anställningsbarhet inom ramen för högre utbildning, (jämför Lees /2001/ resonemang kring personalutveckling). Även på detta område diskuteras det internationellt, medan vi i Sverige åtminstone inte dokumenterar våra diskussioner särskilt väl i detta avseende. Nilsson (2007) pekar på högre utbildning i sig som utvecklande för individers anställningsbarhet men ger inga förslag till hur villkor för utveckling av anställningsbarhet inom högre utbildning skulle kunna skapas. Min ambition i denna avhandling är att bidra både till en problematisering av anställningsbarhet som begrepp och till att belysa hur kurser kan utformas för att i någon mån bidra till utveckling av anställningsbarhet inom ramen för högre utbildning.

I en tid, då personal uppfattas som organisationernas främsta resurs och kompetens som den i mångt och mycket centrala produktionsfaktorn, förefaller det rimligt att anse att de som innehar personalfunktionen i en organisation vore en av de högst värderade och mest självklara yrkeskategorierna. Istället förefaller det vara så att yrkesgruppen personalvetare betraktas med viss skepsis i organisationerna, brottas med statusproblem och med sin professionella identitet (Berglund, 2002). Under åren har också utvecklingen av personalarbetets karaktär och innehåll medfört att flera olika synsätt på hur arbetet skall bedrivas, och med vilket fokus, existerar parallellt (se exempelvis Damm & Tengblad, 2000). Meningsskiljaktigheter råder också kring huruvida de professionaliseringssträvanden som yrkesgruppen under lång tid ägnat sig åt är ändamålsenliga eller inte (jfr Lundmark, 1991; Granberg, 2003; Berglund, 2002; Gilmore & Williams, 2007). Granberg menar exempelvis att företrädare för personal- och arbetslivsområdet traditionellt använt mer tid för att försöka bli professionella än att faktiskt vara professionella och argumenterar därmed för att en förstärkt handlingskompetens behöver utvecklas hos blivande såväl som aktiva personalvetare. En liknande bild ger Berglund (2002) i sin doktorsavhandling *"De otillräckliga"*. I sin forskning pekar Berglund på en bild av personalspecialisterna som teoretiskt kunniga på sina respektive områden men också på en kollektiv oförmåga att omsätta sina kunskaper och sitt perspektiv i konkret handling.

Argumentationen för vad som kan och bör göras varierar kraftigt. Från organisationernas personalchefer hörs tydligt ställda krav på ökade ekonomiskunskaper och verksamhetskunskap. Den fackliga organisationen har publicerat etiska kriterier (Akademikerförbundet SSR, 2007) i vilka de som arbetar med personal- och arbetslivsfrågor framställs som de stora humanisterna och de som ska företräda det goda i organisationen. Utbildningens roll vad gäller utveckling av sådana egenskaper och förmågor är också föremål för debatt, både internt och externt. Den nationella utvärderingen av samtliga program i personal- och arbetslivsfrågor i landet visar exempelvis på två olika huvudinriktningar av programmet, en P- inriktad² och en A- inriktad³. Den förra kännetecknas av stark koppling till konkreta metoder för personalarbete och av tvärvetenskaplighet, medan den senare är mer uppbyggd kring de traditionella universitetsämnena och inriktad på att ge en både bred och djup teoretisk grund för arbetet med personal- och arbetslivsfrågor. Högskoleverket (2004) betonar i rapporten *Utvärdering av personal- och arbetslivsprogrammen vid svenska universitet och högskolor* följande:

Trots att utbildningen leder fram till generell examen på kandidat- eller magisternivå i ett huvudämne uppfattas P-programmen ofta, både av avnämare och studenter, som en utbildning som i första hand leder fram till yrkesexamen. Studenterna som börjar utbildningen gör ofta detta med avsikt att utbildningen ska leda till yrkesverksamhet inom personal/arbetslivsområdet. Även från avnämarna uppfattas dessa utbildningar i första hand leda till verksamhet inom nämnda område (s 9).

I möten med studenter, kollegor och intressenter utanför universitetet och institutionen diskuterar jag ofta PA-utbildningars syfte, mål och genomförande i förhållande till de arbetsuppgifter som väntar de studerande "bortom målnöret", det vill säga efter avslutad utbildning. I dessa diskussioner och i de skrifter som publicerats om "livet därute" framträder en bild av att den examinerades kompetens i olika avseenden inte stämmer överens med de krav på kompetens som arbetet ställer. Det som efterfrågas i dag är förmågor av olika slag som exempelvis samarbetsförmåga, förmåga att driva förändringsprojekt och problemlösningsförmåga, jämfört med kunskap av mer teoretisk karaktär. Traditionellt har det inte uppfattats vara universitetets uppgift att "förse" de studerande med sådana förmågor men numera ingår dessa i målsättningarna i Högskolelagens paragraf 8 och 9. Alumnistudier (exempelvis Utvärderingsenheten vid Lunds universitet, 2002:218) visar emellertid att de studerande inte

² P-modellen "med nästan samtliga kurser speciellt utformade för programmet och anpassade till personal- och arbetslivsområdet" (HSV, 2004, s 10)

³ A-modellen "mer ämnesfokuserad med enbart någon eller några kurser anpassade till det aktuella yrkesområdet" (HSV, 2004, s 10)

uppfattar att de har förmågor liknande dessa i önskad utsträckning med sig ut i arbetslivet.

Ofta har jag också lagt märke till att de studerandes förväntningar på vad universitetsstudier ”ska” ge inte motsvaras av vad de faktiskt ger, eller åtminstone inte av vad de uppfattas ge. Att utbilda sig på personal- och arbetslivsprogrammet betraktas av många studerande som att skaffa sig en yrkesutbildning till ”personalare”. Med andra ord förväntar de sig att de ska erhålla konkreta redskap för arbete som exempelvis personalassistent eller liknande. Utbildningen är i sin tur akademisk och tillhandahåller endast i liten utsträckning konkreta redskap. Målsättningen är istället att ge de studerande en bred teoretisk grund så att de när de kommer ut i arbetslivet kan skapa sig *egna* redskap för att lösa sina arbetsuppgifter utifrån vad den aktuella situationen kräver.

Denna inledande, orienterande beskrivning av ett problemområde leder fram till ett antal frågor eller problem att fundera kring. Vilken sorts arbete är det egentligen utbildningen ska förbereda för? I relation till vad behöver de blivande personalvetarna utveckla kompetens? Är det egentligen utbildningens uppgift att anpassa sig till kraven utifrån? Vad är möjligt att utveckla inom ramen för en högskoleutbildning och vad måste få utvecklas inom ramen för det kommande arbetet? Hur ska utbildningen kunna bidra till att de studerande tillägnar sig förmågan att skapa dessa specifika redskap?

Traditionellt är högre utbildning bra på att förse studerande med akademiska kunskaper på de olika ämnesområden som kurserna avser, vilket dock inte anses tillräckligt för att uppfylla vare sig arbetslivets, högskolelagens eller de studerandes önskemål om anpassning till det blivande arbetets krav. Å andra sidan, vad händer om utbildningsinstitutionerna i alltför hög grad anpassar sig till dessa krav? Vilka möjligheter finns att bidra till de studerandes förmåga att svara mot och driva förändringar och utvecklingsarbete om de ska anpassas till en redan befintlig verklighet? Givet en anpassning till den verklighet som gäller idag, är då utbildningen relevant för hur denna verklighet ser ut om fem år? Frågorna är som synes många och svaren kanske inte enkla och entydiga. Ambitionen med denna avhandling är att belysa problematiken och på så sätt bidra till en djupare förståelse. Forskningen tar sin utgångspunkt i relationen mellan högre utbildning och arbete med personal- och arbetslivsfrågor men intentionen är också att kunna diskutera kompetensgap, anställningsbarhet och professionalisering i mer generella termer.

1.1 Forskning om personalarbete och utbildning

I Sverige har bedrivits sparsamt med forskning av pedagogisk relevans om personalarbete liksom forskning rörande utbildning för sådant arbete. Enligt Lundmark (1991) betraktas avgränsningen av forskningen kring personal- och

arbetslivsfrågor som problematisk. Hon menar dock att en distinktion kan göras mellan personalforskning och arbetslivsforskning:

Den förra är relaterad till personalarbetets funktioner och uppgifter, medan arbetslivsforskning rör hela tillämpningsfältet, arbetslivet (s 63).

Lundmark (1991, 1993) analyserar i två rapporter bakgrunden till och utvecklingen av linjen för personal- och arbetslivsfrågor i ett läroplansteoretiskt perspektiv samt redovisar en empirisk undersökning om hur blivande och nya personalvetare uppfattar sitt (kommande) arbete.

Söderström & Lindström (1994) sammanfattar utvecklingen på området samt pekar inom ramen för personalforskning ut tre olika teoretiska perspektiv, det produktionsekonomiska, det professionsteoretiska samt det välfärdsinriktade perspektivet (se 1.1.3). Arbetet som sådant har beskrivits ur olika aspekter framför allt med fokus på hur-frågan (se exempelvis Hansson, 1988 eller Granbergs bok PAOU, utgiven i ett antal versioner, den senaste 2003), framhållen i form av ”best practice”. Mer dokumentation finns inom ramen för vedertagna ämnesdiscipliner, om de olika processer som personalvetare ägnar sig åt, såsom utbildningsplanering och kompetensutveckling, ledarskap, organisationsutveckling eller arbetsmiljö. Dock fokuserar inte denna forskning i någon större utsträckning personalarbetets betydelse i sammanhanget.

Fokusering på personalarbete som sådant finns istället i den rad av CRANET⁴-rapporter som publicerats i ett europeiskt samarbete. I de så kallade Cranfield-undersökningarna (exempelvis 1990, 1995, 2000, 2006), en återkommande jämförelse av Human Resource Management (HRM) i Sverige och Europa, studeras personalarbete ur ett ledningsperspektiv. Undersökningarna bygger på enkäter som skickas till personalchefer med övergripande ansvar i organisationer med mer än 200 anställda, i såväl privat som offentlig verksamhet. Rapporterna bidrar, studerade i relation till varandra, till en god bild av utvecklingen inom området fram till år 2006. Damm (1993) liksom Damm och Tengblad (2000) har beskrivit och analyserat den historiska utvecklingen och diskuterat personalarbetets framtid i HRM-termer, företrädesvis med ett ekonomiskt perspektiv i botten. Berglund (2002) beskriver som tidigare antytts ”personalspecialisternas kamp för erkännande och status”, också han med utgångspunkt i ett ekonomiskt perspektiv. I en magisteruppsats i sociologi (Nilsson & Persson, 2004), undersöks genom intervjuer med arbetsgivare inom såväl offentlig som privat sektor samt med några av de programansvariga för personal- och arbetslivsprogrammen i Sverige varför personalyrket är i ständig förändring och vilka krav som ställs på yrkesgruppen.

⁴ CRANET - The Cranfield Network on Human Resource Management, ett europeiskt forskningsnätverk om personalarbete. Nätverket består av 25 europeiska universitet från lika många länder (Lindeberg & Månson, 2006) .

Den internationella forskningen kan framför allt följas med hjälp av vetenskapliga artiklar, dels hämtade ur de olika tidskrifter som finns på HR-området, dels hämtade ur tidskrifter inom områdena "workplace learning" samt "adult learning". Det senare området uppmärksammar främst kritisk forskning. Den internationella utvecklingen beskrivs av Lundmark (1991) som tämligen parallell med den svenska, något som fortsätter under senare delen av 1990- och första halvan av 2000-talet. Vissa skillnader mellan amerikansk och europeisk/brittisk forskning kan noteras (Simmonds & Pedersen, 2006).

Fortsättningsvis definieras arbete med personal- och arbetslivsfrågor så som det beskrivits i tidigare källor. Genom en kort historisk beskrivning tydliggörs också en förskjutning i vokabulären kring detta arbete, från PA till HRM. Tre perspektiv på ett sådant arbete introduceras varefter avhandlingen placeras in i förhållande till dessa perspektiv.

1.1 1 Från personalsocialt arbete till HRM

Ett sätt att förstå innehållet och de diskurser som konstrueras i dagens arbete med personal- och arbetslivsfrågor är att beskriva dem historiskt. Personalarbetet har under 1900-talet och inledningen av det senaste decenniet genomgått stora förändringar avseende såväl förhållningssätt som innehåll och ställning i organisationerna, förändringar som präglat och därmed haft stort inflytande över hur dagens PA-arbete bedrivs. Beskrivningar av hur personalyrket vuxit fram har presenterats i flera olika sammanhang (se exempelvis Lundmark, 1993; Lindeberg & Månsson, 2000 eller Berglund, 2002). Samtliga beskrivningar utgår till stora delar från en och samma källa, *Personalarbete - yrke eller passion?* av Margareta Damm (1993). Damm och Tengblad (2000) fullföljer den historiska beskrivningen fram till sekelskiftet, dock med en något reviderad epokindelning. Damms och Tengblads historiska redogörelser bygger på en analys av de olika tidsperiodernas bärande idéer och kunskapsbas vilken också resulterar i en beskrivning av vilka olika perspektiv som under tiden utvecklats.

Utvecklingen fram till ca 1990 kan mycket kortfattat beskrivas utifrån följande tabell:

Tabell 1: Epokernas karakteristika

| <i>Epok Karakteristika</i> | <i>Den personal- sociala eran 1920-1950</i> | <i>Den personal- administrativa eran 1950-1980</i> | <i>HRM-eran 1980-</i> |
|--------------------------------|---|--|---------------------------|
| <i>bärande idé</i> | socialt omhändertagande | administration demokratisering | lärande ekonomisering |
| <i>personalarbete</i> | miljöinriktat | operativt serviceinriktat | strategiskt konsultativt |
| <i>nivå</i> | | centraliserad | decentraliserad |
| <i>kunskapsbas</i> | psykologi | sociologi, arbetsrätt | pedagogik, ekonomi |

Det som kan skönjas i Damms beskrivning och som blir tydligt i min sammanfattning av utvecklingen i denna tabell, är åtminstone två delvis motsägelsefulla tendenser. För det första handlar det inte om "paradigm-skiften" i meningen att arbetets karaktär helt och hållet förändras över tid. Istället är det så att delar av det som varje epok frambringar lever kvar parallellt med det nya och sätter avtryck även i de kommande. På så sätt har området utvidgats efterhand och utbildningarna idag präglas av detta. De till idéerna knutna vetenskaperna ingår som grund i de flesta av dem. För det andra tenderar synen på människan och på vad som är centralt att växla. Starten i det sociala omhändertagandet fokuserade människan i arbetssituationen medan fokus i den därpå följande epoken flyttades till administration och ekonomiska hänsynstaganden i första hand. På 1970-talet kom människan åter i centrum (om än på nya grunder) och genom 1980-talets produktionsfaktortänkande blev det tydligt att pendeln åter svängt tillbaka.

Början av 1990-talet präglades av diskussioner om personalarbetet som en självständig funktion. Det fanns krafter som menade att operativt personalarbete i sig hade spelat ut sin roll och att ansvaret för HRM i organisationerna helt och hållet borde vila på linjeorganisationens personalansvariga chefer. Ett litet antal personalchefer i nära anslutning till företagsledningen var det enda som behövdes, ansågs det. Vidare ansågs att personalsatsningar i sig inte hade något värde utan alla satsningar skulle vara lönsamma och bidra till vinst genom att öka effektiviteten (Damm & Tengblad, 2000).

Många företag använde sig av diskussionen för att minska antalet personal-specialister. Även vad gäller företagen i stort minskade antalet arbeten, antalet

tidsbegränsade anställningar ökade liksom fenomenet outsourcing⁵. Allt detta gav underlag för de personaluthyrningsföretag som i dag fyller en stor funktion på arbetsmarknaden (Damm & Tengblad, 2000)⁶.

Under den senare delen av 1990-talet kom en intensiv diskussion kring HRM som begrepp igång. Kritikerna menade att HRM var en kortsiktig och ensidig strategi som satte individers rättigheter och inflytande på undantag och att den mestadels utgjorde ett uttryck för en amerikanisering av arbetslivet. Istället ansågs att det borde ligga mer humanistiska ideal bakom utvecklingen av det framtida arbetslivet. Det andra ”lägret” menade istället att det enda alternativet för att hänga med i utvecklingen var att formera en svensk variant av HRM som kunde förena ekonomiska och humanistiska intressen i avsikt att tillgodose både individer och företag (Damm & Tengblad, 2000). För en utförligare beskrivning av debatten hänvisas till Düring (2001). Den slutsats som är möjlig att dra i efterhand är att det senare lägret har visat sig ha stärkt sina positioner, då ekonomiska och human-kapitalistiska grunder för arbete med personal- och arbetslivsfrågor vunnit framsteg på bekostnad av de humanistiska intressena.

Början av 2000-talet har återigen inneburit en fokusering på individen i centrum. I många företag anses medelåldern alltför hög, stora pensionsavgångar börjar bli aktuella samtidigt som det finns en önskan om att behålla kompetenta individer i en tid där det finns många möjligheter för dem att utvecklas. Individualismen i samhället i stort gör också att individer ställer högre krav på sitt arbete att utgöra inte bara en inkomstkälla utan också en källa till självförverkligande. Personalsociala frågor såsom psykosocial arbetsmiljö och utbrändhet har också dominerat diskussionerna i och kring arbetslivet. Sammantaget har detta inneburit att frågor om kompetensutveckling och arbetsmiljö satts i fokus för personalarbetet. En fråga är om denna utveckling verkligen är på människors villkor. Samtidigt som individen återigen hamnat i centrum syns det produktionsekonomiska perspektivet allt starkare, vilket i sin tur avspeglar sig i ett alltmer dominerande ledningsperspektiv eller om man så vill en ledningsdiskurs.

1.1.2 Definitioner

”Personalare”, personalassistent, personalchef, personalvetare, personalspecialist... Förvirringen kring benämningarna på dem som arbetar med personal- och arbetslivsfrågor är stor. På senare år har benämningar som HR-manager, HR-specialist, HRD-praktiker och andra med anknytning till den

⁵ Outsourcing – (eng., 'utkontraktering'), att till underleverantörer överlåta utförandet av hela eller delar av funktioner som tidigare legat inom det egna företaget, t.ex. tjänster som telefonväxel och städning, stödfunktioner som redovisning och data samt huvudfunktioner som tillverkning och distribution (Nationalencyklopedin, 2007d).

⁶ Inte minst gäller detta för nytexaminerade personalvetare.

ovan nämnda förändringen i synen på detta arbete och i takt med internationalisering av såväl företag som forskning ytterligare komplicerat benämningen. Detta sammantaget försvårar skrivandet av vetenskaplig text i detta ämne. I de fall där jag hänvisar till andras texter har jag försökt hålla mig till den vokabulär författaren använt. I övrigt är ambitionen att använda uttrycket *arbete med personal- och arbetslivsfrågor* när det är formen och innehållet av detta arbete texten berör och att benämna dem som utför detta arbete som *personalvetare*.

Hur kan då sådant arbete definieras? Söderström & Lindström (1994) presenterar och analyserar en rad definitioner av arbete med personalfrågor hämtade ur litteratur av tidigare datum (exempelvis Granberg, 1977). Termen personalarbete dök inte upp förrän hos Prien (1979). De tidigare definitionerna hänför sig istället till termen personaladministration. Definitionerna från denna tid ter sig tämligen operationella och inte särskilt uttömmande:

...handhavandet av personalfrågorna i företag/.../brukar kallas personaltjänst eller personaladministration (Åstrand [1962] i Söderström & Lindström, 1994).

Personaladministration är allt arbete som rör de anställda i företaget (Granberg, 1977, s 8).

Priens (1979) definition tydliggör mer om innehållet i personalarbete även om definitionen fortfarande är generell:

- personaltjänst
- planering av utbildning och undervisning
- arbetsmiljöfrågor och medicinsk företagshälsovård (Prien, 1979, s 9).

Samtidigt som Priens bok (1979) publicerades hade arbetsområdet utvidgats betydligt, delvis till följd av den omfattande förändring i arbetslagstiftningen som skett under 1970-talet (därmed hade också företagshälsovårdens funktioner reglerats i avtal mellan arbetsmarknadens parter) varför Prien ansåg att fokus framför allt borde läggas vid de två första delarna i den ovan angivna definitionen.

En annan vid men också mer specifik avgränsning av arbetsområdet gjordes i AU-utredningen 1981, menar Söderström och Lindström (1994). Utredningen, som också låg till grund för framtagandet av den nya P-linjen⁷, pekar på en rad centrala arbetsuppgifter såsom personalplanering, personalbudget, personalstatistik, rekrytering, avveckling, omplacering, personalutveckling, introduktion, utbildning, förhandlingsverksamhet, avtalstillämpning, personal-

⁷ P-linjen infördes 1983 för att bättre än den föregående förvaltningslinjen motsvara den tidens krav på kompetens hos dem som skulle arbeta med personaladministrativa frågor. P-linjen efterföljdes 1993 av programmet för personal- och arbetslivsutbildning (se vidare kapitel 4).

socialt arbete, personalinformation, personaladministrativt utvecklings- och utredningsarbete samt organisationsutveckling (UHÄ 1981:23). Utredningen pekade också på var personalarbete förekommer; i företag och förvaltningar, arbetsmarknadens parter samt hos arbetsmarknadsmyndigheter eller liknande. I utredningen används också den nuvarande betydelsen av PA, med vilket avses personal- och arbetslivsfrågor⁸ (Söderström & Lindström, 1994).

Söderström & Lindström (1994) sammanfattar resultatet av sin analys på följande sätt:

Ett genomgående intryck av olika definitioner är att:

- de fokuserar *åtgärder* för att handha personalfrågorna
- de avser *relationen* mellan företag och anställd
- personalarbetet ofta har *processkaraktär*
- personalarbetet anses ingå som ett *delsystem* i det totala system ett företag utgör
- personalarbetet gärna uppfattas som ett i huvudsak värdeneutralt område (s 15).

Söderström & Lindströms analys bygger på definitioner från 1970-tal och tidigt 1980-tal. Trots detta får man nog anta att deras analys fortfarande är relativt gångbar, en förmodan som styrks av att även Granberg (2003) vid sin genomgång stannar vid definitioner från denna tid vid sidan av dem han själv utvecklar. I den sjunde utgåvan av PAOU (Personaladministration och organisationsutveckling) pekar Granberg (2003) på att utvecklingen av personalarbetet under 1990- och början av 2000-talet medfört att två ”parallella” definitioner bör anses relevanta:

alla insatser som görs för att planera, genomföra och följa upp personalfrågorna i företaget

alla insatser rörande humankapitalet som görs för att företaget ska uppnå sina mål och utvecklas (s 18).

Vilken definition som är relevant avgörs av vilket perspektiv som anläggs. Den förstnämnda hänför sig till det tidiga PA-synsättet som avspeglats i tidigare citat medan den senare kan kopplas till det på senare år förhärskande HRM-synsättet⁹. Granberg (2003) påpekar att de olika definitionerna inte är uttryck för någon värdering. Användbarheten ligger istället i relation till organisa-

⁸ För gemene man tycks dock PA fortfarande ha betydelsen personaladministration. Ett exempel på detta var det avsnitt av SVT:s Uppdrag granskning som visades den 22/8 2006. I programmet diskuterades bland annat PA-utbildning och reportern använde konsekvent den ”gamla” terminologin.

⁹ Mer om denna ideologiförskjutning följer i kapitel 4.

tionens förutsättningar och behov samt i vilken nivå av personalarbete som avses. I detta avseende stöder han sig också på Legges [1995] litteraturgenomgång av PA respektive HRM. Likhetera sammanfattas där på följande sätt:

1. Båda synsätten trycker på vikten att integrera personalfrågorna med organisationens mål.
2. Båda synsätten anser att personalfrågorna ska hanteras i linjen.
3. Båda synsätten trycker på vikten av att individerna ska ha möjlighet att utveckla sina förmågor för att på så sätt kunna medverka i organisationens framgång.
4. Båda synsätten trycker på hur viktigt det är att ha ”rätt man på rätt plats” som en del i arbetet att integrera personalfrågorna med organisationens mål, inklusive individuell utveckling

(Legge, 1995 i Granberg, 2003, s 18).

1.1.3 Perspektiv på personalarbete

Ett annat sätt att studera innebörden i personalarbete är att betrakta det ur olika teoretiska perspektiv. Söderström & Lindström (1994) pekar ut tre samhällsvetenskapliga perspektiv i sammanhanget: det produktionsekonomiska perspektivet, det professionsteoretiska perspektivet samt välfärdsperspektivet. Författarna menar att det kan vara särskilt intressant att använda sig av olika perspektiv när det rör sig om ett sådant komplext område som personalarbete utgör. Tillsammans bidrar perspektiven då till att ge en mer nyanserad bild.

Med hjälp av ett *produktionsekonomiskt* perspektiv kommer personalarbete i de ”nya” tjänsteproducerande organisationerna i fokus med dess tonvikt på kompetens som den avgörande faktorn för framgång. Centrala åtgärder inom ramen för personalarbete kommer då att utgöras av de processer som behövs för att ”*skaffa, utveckla, använda, behålla och avveckla mänsklig kompetens*” (Söderström & Lindström, 1994, s 38). Perspektivet tydliggör också den nära kopplingen mellan övergripande strategier, verksamhet och personalarbete. Vetenskapliga studier av personalarbete med bas i ett produktionsekonomiskt perspektiv tar också sikte på de ovan nämnda processerna och relationerna. Det *professionsteoretiska* perspektivet synliggör istället vad utbildningen syftar till, vad personalarbete medför för uppgifter och i vilka processer de kan tänkas ingå. Fokus läggs därvidlag på det yrkesmässiga arbetet och dess metoder. Tänkbara studieobjekt kan då vara ”personalarbetare” som yrkesgrupp, deras utbildning eller det faktiska arbetet (Söderström & Lindström, 1994). *Välfärdsperspektivet* fokuserar enligt Söderström & Lindström (1994) på ”*personalarbetet från utgångspunkten allmänna betingelser eller villkor i samhället*” och fokuserar på hur personalarbete kan bidra till att forma vuxnas arbetsvillkor i samhället med dess olika aktörer.

Denna avhandling kan huvudsakligen placeras inom ramen för det professionsteoretiska perspektivet eftersom mitt intresse utgörs av relationen mellan utbildning och arbete i termer av vad för slags arbete utbildning på området förväntas förbereda för och hur utbildningen kan tillgodose detta. Särskilt intresserar jag mig för utveckling av professionell kompetens och anställningsbarhet i relation till sådant arbete inom ramen för högre utbildning. De båda andra perspektiven har dock viss betydelse för avhandlingen på så sätt att personalvetare inom ramen för sitt arbete i varierande grad möter problem och uppgifter av såväl produktionsekonomisk som välfärdsinriktad art. Båda adresseras också i personalvetarnas utbildning, så som den ser ut idag, även om de olika programmen kan skilja sig åt vad avser vilket perspektiv som dominerar.

1.2 Syfte

Personalfunktionen har mer eller mindre ständigt befunnit sig i ett gränsland eller i ett spänningsfält. Vari gränserna eller spänningarna består har varierat (se exempelvis Lundmark, 1991; Damm, 1993; Söderström & Lindström, 1994 och Berglund, 2002). Historiskt, socialt och kulturellt betingade förhållanden har möjliggjort och drivit fram förändringar i arbetet med personal- och arbetslivsfrågor samtidigt som de i olika tider dominerande inriktningarna levt kvar parallellt, med ett utökat ansvarsområde för personalfunktionen som följd. Inom ramen för detta har spänningar mellan ekonomiska och humanistiska intressen uppstått, mellan arbetsgivare och arbetstagare, mellan den kompetens arbetsgivaren kräver och den befintliga kompetensen hos personalvetarna. En konsekvens av detta är att personalvetarna som grupp har sökt öka professionaliseringsgraden. Även i den processen har ett spänningsförhållande uppstått vad gäller vilka uttryck detta tar sig och vilka mål och medel som bäst tjänar gruppens intressen.

Utbildningen för att arbeta med personal- och arbetslivsfrågor har utvecklats parallellt med utvecklingen av arbetsområdet, ibland som ett svar på förändrade arbetsförhållanden, ibland utgörande en pådrivande faktor i sig. Även utbildningen har befunnit sig i de ovan beskrivna gränslanden (se exempelvis UHÄ 1979:25 och 1981:23, Lundmark 1991 och 1993 eller Högskoleverkets utvärdering av personal- och arbetslivsprogrammen, 2004). Utvecklingen från att rymmas inom utbildning för socialt arbete och fortbildningskurser i intresseföreningens regi, via mer allmänna utbildningslinjer till P-linjen och sedermera PA-programmet har på olika sätt präglats av motsägande synsätt. Relationen mellan personalvetarnas högre utbildning och arbete inom personal- och arbetslivsområdet utgör ytterligare ett sådant gränsland, inte minst som vi i nuläget befinner oss i en ny högskolereform, innebärande en anpassning till den så kallade Bologna-processen. Dess betoning på anställningsbarhet accentuerar den beskrivna problematiken ytterligare. Inom ramen för reformen ska ut-

bildningen i personal- och arbetslivsfrågor återigen förändras, varför det ter sig av vikt att återigen sätta ljuset på målen och förutsättningarna för, liksom på innehåll och former av, en sådan utbildning för att på ett rimligt sätt förbereda de studerande för sitt kommande arbete. Vad är egentligen anställningsbarhet i just det här arbetet och hur kan utbildningen bidra till utveckling av anställningsbarhet hos de studerande?

Ett övergripande syfte för avhandlingen är

- att beskriva och analysera relationen mellan högre utbildning och arbete på personal- och arbetslivsområdet i termer av anställningsbarhet och professionalisering samt att diskutera hur högre utbildning kan bidra till utveckling därvidlag.

Inom ramen för detta övergripande syfte ryms följande:

- att beskriva och analysera relationen mellan högre utbildning och akademikers arbete generellt avseende anställningsbarhet och professionalisering
- att beskriva och analysera arbete med personal- och arbetslivsfrågor i avsikt att identifiera och problematisera detta arbete
- att analysera och problematisera anställningsbarhet för och professionalisering av arbete med personal- och arbetslivsfrågor
- att diskutera utveckling av anställningsbarhet inom ramen för personal- och arbetslivsutbildning.

1.3 Disposition

Kompetensutveckling och lärande i såväl högskole- som arbetslivssammanhang är komplexa processer som kan studeras ur ett närmast oändligt antal perspektiv med olika modeller för förklaringar och/eller förståelse som resultat. I sökandet efter ett övergripande perspektiv och forskningsansats för denna avhandling har jag valt bort flertalet på grund av att de antingen lägger tonvikten på individuella processer eller på det sociala sammanhanget. Ett perspektiv som betonar relationen mellan individ och kontext är det miljöpedagogiska. Detta beskrivs mera ingående vad gäller dess grunder och implikationer för denna avhandling i kapitel 2.

Som ovan antytts saknas forskning om relationen mellan högre utbildning och arbete inom personal- och arbetslivsområdet framför allt på nationell nivå.

Det förefaller också som att diskussionerna om kompetensgap, anställningsbarhet (både begreppsligt och hur utbildning kan bidra till utveckling av sådan hos de studerande) och professionalisering präglas av otydligheter och motsägelser. Jag har därför valt att inledningsvis, med utgångspunkt i främst internationell forskning, fokusera relationen mellan högre utbildning och arbete utifrån mer generella aspekter för att sedan analysera relationen vad avser personal- och arbetslivsområdet mer specifikt. Intentionen är också att med hjälp av analysen tillföra det generella området ny kunskap. Resultatet av denna teoretiska undersökning redovisas i kapitel 3 och 4. I kapitel 3 beskrivs inledningsvis den större kontext i vilken den i introduktionen tecknade problematik, som rör diskrepansen mellan vilken kompetens som efterfrågas i arbetslivet och vilken som tillgodoses inom ramen för högre utbildning, ingår. Detta sker med hjälp av forskning inom området "Higher Education and Graduate Employment". Sådan forskning ligger också till grund för den problematisering av anställningsbarhetsbegreppet som sedan följer. I anslutning till anställningsbarhet behandlas också kompetensbegreppet. Professions- och professionaliseringforskning utgör därefter en fjärde teoretisk grundsten. I kapitel 4 redovisas professionsteoretisk forskning rörande personalarbete och utbildning liksom forskning rörande "Human Resource Development" med särskilt fokus på kritisk sådan. Därefter följer en analys av arbete med personal- och arbetslivsfrågor i termer av anställningsbarhet, kompetens och profession liksom en diskussion kring utveckling av anställningsbarhet och professionell kompetens samt vilka möjligheter som kan skapas för sådan utveckling inom ramen för högre utbildning.

Vidare kommer jag att fördjupa ett av de teman som kapitlen 3 och 4 adresserar. Temat handlar om hur villkor skapas för de studerandes utveckling av kompetens och anställningsbarhet. Detta tema studeras empiriskt och resultatet av undersökningen redovisas i kapitel 5. En kurs på Programmet för personal- och arbetslivsfrågor i Lund utgör kontext för en intervjuundersökning med studenter, betraktad som ett miljöpedagogiskt erbjudande, så som de studerande uppfattar detta. De studerandes utveckling analyseras så som de själva beskriver den i relation till hur de griper sig an det erbjudande de uppfattat och till beredskapen för ändring av handlingsstrategier.

I kapitel 6 relateras och diskuteras avhandlingens olika delar i förhållande till varandra. Konsekvenser av olika förhållningssätt till anställningsbarhet diskuteras med avseende på såväl fortsatt forskning som planering av utbildning. Metodmässiga fel och förtjänster i avhandlingen diskuteras liksom användbarheten av det miljöpedagogiska perspektivet för att förstå utveckling av anställningsbarhet och professionell kompetens, främst vad gäller arbete med personal- och arbetslivsfrågor men också i en vidare kontext. Slutligen görs ett försök till positionering i professionaliseringsfrågan.

2 Avhandlingens övergripande perspektiv och forskningsansats

Det område jag har undersökt, relationen mellan högre utbildning och arbete, är av komplex natur (enligt Knight & Yorke /2004/ till och med superkomplex) och kan förstås på ett antal olika sätt, disciplinärt så väl som paradigmiskt. Inom ramen för högskolepedagogisk forskning har främst forskningsområdet "Higher education and graduate employment" ägnats åt att förstå denna relation. Forskningen på området har kritiserats bland annat för att inte vara teoretiskt förankrad och alltför positivistisk till sin karaktär (se vidare avsnitt 3.2). Relationen mellan högre utbildning och arbete kan bland annat beskrivas som en övergång från en kontext till en annan, eller som en fråga om att kunna översätta akademisk utveckling i termer som förstås av arbetslivets praktik. Ett tredje beskrivningssätt är att det rör sig om en genomgripande förändring, personligt, akademiskt och professionellt. I Sverige har den förstnämnda aspekten av relationen studerats, främst i Linköping (Abrandt Dahlgren et al., 2006; Nilsson, 2007). Nilsson (2007) har använt en komparativ ansats för att studera läkare och ingenjörers uppfattningar om sitt lärande i utbildningen och de krav som möter dem i arbetslivet. Mina undersökningar rör som tidigare nämnts personalvetare och tar sin utgångspunkt i en syn på relationen högre utbildning och arbete som en genomgripande förändring av individen i relation till kontexten. En andra utgångspunkt är en syn på högre utbildning som kvalificerande för arbete (se Teichler, 2000), vilket innebär att jag intresserar mig för hur utbildningen bidrar till att det som är önskvärda kvaliteter i arbetslivet kan utvecklas. Det handlar i grunden om hur utbildningens utformning kan förbereda för arbetet och därmed i vid mening om lärande och dess villkor. En tredje utgångspunkt är att, för att i rimlig utsträckning göra detta möjligt, fordras kunskap om vilket slags arbete utbildningen ska förbereda för och vad för slags kvaliteter hos den nyutbildade som är önskvärda givet detta arbete. Högre utbildning och arbete utgör alltså villkor för det lärande och den utveckling blivande akademiker genomgår under studietiden och tiden närmast efteråt.

Vad som avses med lärande är beroende av inom vilken ämnesdisciplin forskaren verkar och vilken inriktning forskaren har. Vanligtvis skiljer man mellan konstruktivistisk teoribildning om lärande och situerade eller socio-kulturella teorier. I det förstnämnda ses lärande som en kognitiv aktivitet i vilken individen skapar kunskap genom omvandling av erfarenheter. Genom lärande gör människan sin omgivning begriplig (Kolb, 2004). I situerade teorier sägs lärandet äger rum i ett socialt och kulturellt sammanhang från vilket kunskap inte kan frigöras. Istället reproduceras socialt konstruerad kunskap i en social praktik (Lave & Wenger, 1991) och lärande är med ett sådant synsätt

situerat i praktiken och inte styrt av individens tankestrukturer. Den sociala praktiken skapar uppgifter och mening socialt och kulturellt och påverkar därmed vad som är möjligt att lära.

Miljöpedagogik tar sin utgångspunkt i handlingsteori liksom i såväl konstruktivistisk som socialkonstruktionistisk teoribildning och utgör en möjlighet att integrera individrelaterade teorier kring lärande och utveckling av kompetens med teorier som fokuserar kontextuella faktorerens betydelse för lärande. Vanligtvis används miljöpedagogiska idéer främst i forskning relaterad till arbetslivet (exempelvis Mattson, 1995a,b; Ohlsson, 1996; Granberg, 1996; Döös, 1997, Arvidsson, 2003, Höijer, 2004 med flera). Jag menar att det är intressant att pröva dess användbarhet även i högskolepedagogiska sammanhang, då mitt intresse genom kopplingen till forskningsområdet högre utbildning och akademikers arbete (se vidare kapitel 3) tangerar arbetslivspedagogiken. Inte minst eftersom delar av det innehåll PA-studerande förväntas lära sig är arbetslivspedagogiskt till sin karaktär.

Den miljöpedagogiska idéinriktningen inom svensk arbetslivspedagogik har utvecklats under de senare decennierna. Inom ramen för denna har forskare vid Stockholms universitet undersökt och diskuterat hur individer skapar kunskap med utgångspunkt i olika miljöer. Forskningen har främst rört hur lärande/kunskapsbildning sker i vardagliga arbetsrelaterade situationer (exempelvis Döös, 1997; Höijer, 2004), men har även fokuserat lärande i situationer som organiserats i kompetensutvecklande syfte, om än i mindre utsträckning (Ohlsson & Döös, 1999). Några av forskarna inom ramen för idéinriktningen intresserar sig särskilt för de kollektiva processer som anses centrala för individens lärande (Ohlsson, 1996; Granberg, 1996 och 2004; Granberg & Ohlsson, 1998; Ohlsson et al, 2004).

Granberg (2004) beskriver i korthet miljöpedagogisk forskning som inriktad på tre i sig interrelaterade områden. I grunden handlar det om *"vad som utgör möjligheter och hinder för hur människor lär och utvecklar kompetens"* (s 14). Därvidlag betonas att människan har ett aktivt medvetet och meningsskapande förhållningssätt till omgivningen och att hon bygger sin kunskap i den kontext hon befinner sig. Lärande sker genom individens handlande och den reflektion och bearbetning som omger handlingen. Ett andra område utgörs av kollektivt lärande och villkoren för att ett sådant ska kunna komma till stånd. Det tredje området utgörs av det Granberg kallar för organisationspedagogik, innebärande fokus på hur lärande kan främjas genom olika former av pedagogiska ingripanden i arbetsmiljön i form av arbetsorganisation eller andra åtgärder. Ohlsson (2004) har använt en organisationspedagogisk ansats byggd på de miljöpedagogiska principerna och med vars hjälp han studerat kollektiva läroprocesser i arbetslag, främst inom förskola och skola.

Givet min tanke om att relationen mellan högre utbildning och akademiskt arbete generellt, och arbete på personal- och arbetslivsområdet specifikt, hand-

lar om individers lärande och utveckling i relation till de kontexter som formar villkoren för detta, tar jag också utgångspunkt i en ansats som tar hänsyn till såväl individ som kontext. På något sätt involveras därmed samtliga tre ovan nämnda områden, låt vara att den organisationspedagogiska aspekten anpassats till studenters/studentgruppers lärande och hur pedagogiska ingripanden kan tänkas främja sådant lärande.

Följande avsnitt avser att beskriva perspektivets framväxt, dess principiella teoretiska grunder samt de praktiska konsekvenser som följer av dessa grunder. Några nyckelbegrepp presenteras liksom det övergripande synsätt på lärande som följer av perspektivet.

2.1 Bakgrund

Sedan början av 1980-talet har vid Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet bedrivits ett forskarseminarium under namnet *Miljöpedagogik och kunskapsbildning*. I detta sammanhang har forskare med intresse för teoretiska och praktiska aspekter på hur människor relaterar till sin omgivning i olika avseenden fört diskussioner. Främst har man fokuserat på arbetslivsområdet och på hur utveckling av kunskaper och erfarenheter främjas i denna kontext. Lärande och kompetensutveckling har därvidlag betraktats som centrala processer (Löfberg & Ohlsson, 1995). Forskningen bedrivs dock på vitt skilda områden, exempelvis byggnadsplanering, produktionsstörningar eller lantbruk men också på mer traditionellt pedagogiska områden som kulturutveckling eller olika arenor för kompetensutveckling och lärande så som förskola eller universitet.

I boken med samma namn som seminariet, *Miljöpedagogik och kunskapsbildning* (Löfberg & Ohlsson, 1995), vilken kan sägas beskriva miljöpedagogiken fram till mitten av 1990-talet, menar Löfberg att fyra olika teman kan utkristalliseras vad gäller de i boken ingående bidragen: frågor som har med perspektivet i sig att göra, teoretiska frågor, metodologiska frågor samt frågor om miljöpedagogik som praktisk tillämpning. Under de senaste tolv åren har allt fler forskare intresserat sig för perspektivet, eller idéinriktningen som upphovsmannen (Löfberg) hellre kallar det, och dessa har också knutit en rad doktorander till sig med en miljöpedagogisk inriktning på sina avhandlingar. Doktoranderna förefaller i sin tur vara mer intresserade av att kalla sin forskning miljöpedagogisk (se exempelvis Mattsson, 1995; Ohlsson, 1996) eller, på senare tid, att kalla miljöpedagogiken ett perspektiv (Arvidsson, 2003; Höijer, 2004).

Enligt Widinghoff (1999) har perspektivet utvecklats ur forskning om lärande i det dagliga livet och om kunskapsbildning genom erfarenhet. I stället för att som i traditionell pedagogik ta sin utgångspunkt i lärande som en planerad och urskiljbar aktivitet, tar miljöpedagogiken sin utgångspunkt i det kontinuerliga lärande som utgör mänsklig utveckling. Detta medför att fokus

för såväl pedagogisk verksamhet som forskning om densamma bör riktas mot de olika miljöer människor befinner sig och i vilken de utvecklas. I vilken utsträckning utgör denna förutsättning för lärande? Och hur kan människan ta sig an denna omvärld för att utveckla kunskap (Löfberg, 1990)? Miljön betraktas i detta perspektiv som avgörande för vilket lärande och vilken kunskapsutveckling som kan komma till stånd. Den pedagogiska utmaningen är att organisera för kunskapsbildning genom att utforma en miljö som anpassas till den lärandes förmåga, menar Widinghoff (1999).

Individen konstruerar sin kunskap i samspel med den kontext han eller hon befinner sig i. Konstruktionen baseras på tidigare erfarenheter och på handling. Centralt i miljöpedagogiken är att individ och kontext inte är två skilda enheter utan istället relaterade till varandra:

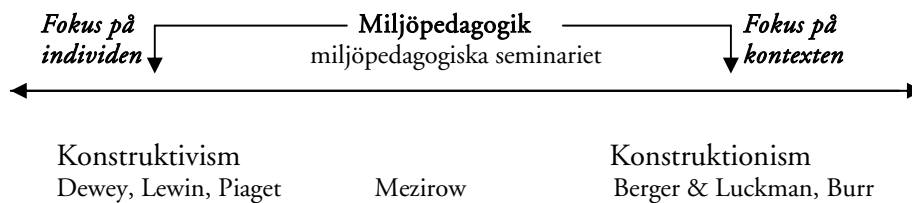
Individen är en del av kontexten, samtidigt som denna oavbrutet påverkar och påverkas av individen (Granberg, 2004, s 61).

Kontexten utgörs av den omgivande miljön i sig samt av individens meningssammanhang vad gäller miljön. Miljön är den värld i vilken individen handlar, bestående av fysiska, tekniska, sociala, strukturella samt kulturella företeelser. Meningssammanhanget utgörs av individens tankenätverk, det vill säga tankar, uppfattningar och idéer om, eller förståelse av miljön. Individens lärande sker i relation till såväl meningssammanhanget som miljön (Granberg, 2004). Lärande är med andra ord kontextuellt beroende och utgörs av att individen med hjälp av omgivningen konstruerar/ utvecklar sitt meningssammanhang.

Inom miljöpedagogiken är begreppet "affordance" eller meningserbjudande centralt för hur det är möjligt att betona både individ och kontext i ett lärsammanhang. Uttrycket introducerades av Gibson (1979) med utgångspunkt i verbet "afford". Det har sedan vidareutvecklats av Reed (1993) i en ekologisk ansats till kognitiv utveckling. Reed poängterar relationen mellan en individs intentioner och de erbjudanden han eller hon använder liksom den process i vilken två eller flera individer etablerar gemensamma intentioner i lärprocesser och kognitiv utveckling. I samband med detta argumenterar Reed för att i varje situation tjänar individens intentioner till att välja att agera i relation till någon eller några av de möjliga erbjudanden som finns i situationen. Valet reflekteras i hur individen riktar sin uppmärksamhet och sin aktivitet och spelar därför stor roll för kunskapsbildningsprocessen. För sociala varelser som människan formas sådana intentioner i en dialektisk process tillsammans med andra. Sociala och kulturella normer och begränsningar spelar därmed stor roll. Den grundläggande tanken är att miljön eller situationen innehåller ett antal erbjudanden av vilka individen uppfattar några som betydelsefulla att handla gentemot. Hur uppgiften förstås och hur situationen utnyttjas påverkar därmed hur konstruktionen av meningssammanhanget kommer att utvecklas.

Miljöpedagogik tar sin utgångspunkt i en konstruktivistisk syn på världen och har också sina rötter i det handlingsteoretiska fältet. Det mest grundläggande är övertygelsen om att individer själva bygger sin kunskap om världen genom sina handlingar. Denna kunskapsbildning baseras alltid på individens erfarenheter och sker i ett kontinuerligt samspel med omvärlden i vilket individen deltar (Granberg, 2004).

I ett miljöpedagogiskt perspektiv avvisas emellertid inte de kognitiva aspekterna på lärande. Utan individens handlingsrationalitet och uppgiftsförståelse reduceras lärande till socialisering och formning av individen (Granberg & Ohlsson, 2005). I miljöpedagogiken gör istället en kombination av konstruktivistisk teori och social konstruktionism det möjligt att på ett rimligt sätt förklara interaktionen mellan individer eller grupper och den omgivning, den kontext, i vilken de befinner sig. Granberg (2004) illustrerar bakgrunden till detta i följande bild:



Figur 2: Miljöpedagogik (Granberg, 2004, s 88).

Granberg (2004) menar vidare att det finns en tydlig gräns mot individfokuserad teori som exempelvis psykodynamisk sådan samt mot de kontextuella synsätt i vilka individen formas av kontexten såsom sociokulturell teori. Miljöpedagogiken betonar istället samspelet mellan individ och kontext som avgörande för lärande och kunskapsutveckling.

2.2 Miljöpedagogikens grunder – konstruktivism, handlingsteori och social konstruktionism

Miljöpedagogiken kännetecknas av individens relation och interaktion med kontexten (Granberg, 2004). Grunden för miljöpedagogiken ligger i att individen själv konstruerar sina kunskaper i samspel med kontexten. Konstruktionen sker genom individens erfarenheter och är handlingsinriktad. Man lär genom att handla och att lösa problem.

Handlingsteoretiskt tänkande lägger stor vikt vid individens kognitiva processer liksom vid kontexten och är på så sätt grundläggande för miljöpedagogik (Granberg, 2004). Med utgångspunkt i handlingsteori betraktas

människor som intentionella och aktiva, menar Löfberg, (1989). Handlingar sker medvetet och avsiktligt varför aktivitet förutsätter medvetenhet om den egna situationen. Vidare, säger Löfberg, kan man referera till medvetenhet och insikt om sin egen situation som handlingskompetens, eller med andra ord som förmågan att handla adekvat i en given situation. Relationen mellan kognition och handling åskådliggörs av begreppen intention och rationalitet. Handlingar grundas i och reflekteras över med hjälp av befintliga tankestrukturer. Handlingar bedöms efter sin ändamålsenlighet och justeras efter vad som uppfattas som rationellt i förhållande till hur uppgiften förstås (Löfberg, 1990). Under senare år har det handlingsteoretiska inslaget givits alltmer utrymme, särskilt i relation till kollektivt lärande och organisationspedagogik (Granberg & Ohlsson, 2005). För ett mer utvecklat resonemang hänvisas till avsnitt 2.3.1.

Mattsson (1995) menar att det miljöpedagogiska perspektivets kunskaps-teoretiska fundament utgörs av konstruktivism och en abduktiv metodisk tillämpning. Mattsson menar vidare att i konstruktivismen är *”den individuellt unika konstruktionen av kunskap och handlingar ett sätt att försöka förstå hur människor utvecklar lik- och olikartad kunskap”* (s 136). Någon objektiv verklighet är därmed inte möjlig att nå kunskap om med ett konstruktivistiskt synsätt, även om sådant som gemensamma begrepp och uppfattningar som kan möjliggöra gemensam förståelse av ett fenomen inte avvisas. Mattsson pekar dock på det problem som dualismen mellan objektiv och subjektiv verklighet utgör för miljöpedagoger. För att hantera problemet såväl i pedagogiskt forskningsarbete som i praktiska tillämpningar fordras förutsättningar som i så stor utsträckning som möjligt stödjer inter-subjektivitet.

Enligt Granberg (2004) handlar den konstruktivistiska grunden för miljöpedagogiken om de kognitiva processer genom vilka individen konstruerar sin kunskap: perceptionsprocesser, tankeprocesser och kommunikationsprocesser. Gibson (1979) har visat att perception är en aktiv process hos individen i vilken han eller hon skaffar sig information från omgivningen. I omgivningen finns en rad erbjudanden eller med Gibsons term, ”affordances”. Vilka av dessa som individen tar sig an avgörs av sociala, kulturella och situationsrelaterade faktorer och av individens tidigare erfarenheter. Löfberg (1990) har utvecklat resonemanget om erbjudanden (eller tillhandahållanden som Döös /2001/ föredrar eftersom det uttrycket är mera neutralt) och menar att kunskap utvecklas/konstrueras genom att individen aktivt griper sig an något/några av dessa erbjudanden. Tankeprocesser utgör ett annat fundament för vår möjlighet att konstruera kunskap. Genom att tänka om det vi är med om, anpassar eller utvecklar vi våra tankekartor eller kognitiva mönster så att vi antingen tillför vår befintliga kunskap något nytt eller förändrar densamma mera radikalt. I Piagetanska termer, vi assimilerar eller ackommoderar. Båda processerna pågår samtidigt men den ena kan dominera över den andra.

Kommunikationsprocessen utgör en tredje grund för individens konstruktion av kunskap, menar Granberg (2004). Med hjälp av språket kommunicerar individen med andra och kommer därmed att tillsammans med andra konstruera någon form av gemensamma kunskapsstrukturer utöver de egna. Inom miljöpedagogiken är dialog och kollektiva lärprocesser centrala verktyg för såväl individuell konstruktion av kunskap som för grupper och organisationers lärande (Ohlsson, 1996).

På vilket sätt har då social konstruktionism¹⁰ haft betydelse som grund för det miljöpedagogiska perspektivet? För att beskriva detta har jag valt att ta utgångspunkt i Burrs (1995) fyra grundantaganden med koppling till ett miljöpedagogiskt tänkande.

Det första antagandet handlar om att en *kritisk hållning gentemot förgivet-tagen kunskap bör finnas*. Detta innebär att uppfattningen om kunskap som en objektiv bild av världen utmanas. Därmed kan heller inte de begrepp och kategoriseringar vi använder anses referera till verkliga sådana. Istället förstås kunskap och de sätt vi förstår världen på som *historiskt och kulturellt specifika*, vilket utgör Burrs andra antagande. Enligt Burr innebär detta att alla sätt att förstå är historiskt och kulturellt relativa på så sätt att de inte bara är specifika för varje given kultur eller tidsperiod utan att de också är produkter av sin kultur och sin historia. Därmed är de också beroende av de för kulturen och tiden rådande samhälleliga förhållandena. Inom miljöpedagogiken tar sig detta uttryck i att kunskap betraktas som kontextuell till sin natur och att den konstrueras i samspel med andra. De ovan beskrivna meningssammanhangen är på så sätt en produkt av de historiska och kulturella sammanhang i vilka individer ingår. Kunskapen kan därför inte betraktas som objektivt verklig och därmed inte heller överförs från ett sammanhang till ett annat. Miljöpedagogiken betonar emellertid ett aktivt subjekt och individuella konstruktioner i högre grad, kontexten utgörs av en rad erbjudanden vilka individen använder sig av, handlar utifrån, reflekterar över och därmed utvecklar sin kunskap. Det tredje antagandet enligt Burr (1995) innebär att *kunskap upprätthålls av sociala processer*. Enligt socialkonstruktionister, menar Burr, skapas kunskap genom att människor konstruerar den gemensamt i interaktion med varandra. Ett miljöpedagogiskt perspektiv på lärande grundar sig i en liknande uppfattning. Sociala interaktioner i allmänhet och språket i synnerhet är av stort intresse för forskare med socialkonstruktionistiska ansatser, enligt Burr. Det förstnämnda är ofta också fallet i miljöpedagogiken medan det senare ännu

¹⁰ Det finns en inkonsekvens i litteraturen vad gäller benämningen av denna riktning huruvida den ska kallas social konstruktionism eller social konstruktivism. Miljöpedagoger har, i likhet med Burr (1995), valt att använda den tidigare termen för att undvika sammanblandning med den andra mest inflytelserika riktningen, konstruktivismen. Försättningsvis kommer jag vid referat att använda det begrepp som respektive författare använder och begreppet social konstruktionism i den egna texten.

inte fokuserats. Miljöpedagoger ägnar emellertid stort intresse åt kollektivt lärande som fenomen (se vidare avsnitt 2.3.1). För det fjärde pekar Burr på antagandet att *kunskap och sociala handlingar hänger ihop*. Varje gemensam konstruktion av kunskap inbjuder till eller till och med medför vissa sorters handlingar. Miljöpedagogiken grundar sig också i handlingsteori, men avviker här från den socialkonstruktionistiska grunden med avseende på den aktiva individens egna konstruktioner. Om individuella konstruktioner av menings-sammanhang är möjliga, vilket miljöpedagoger menar, kan inte gemensamma konstruktioner automatiskt medföra vissa handlingar. Likväl förskjuts fokus i en socialkonstruktionistisk ansats till processer. Intresset riktas mot hur människor uppnår kunskap och hur denna formas. Kunskap är inte något någon har utan något som människor gör tillsammans.

Hacking (1999) företräder en liknande syn på sociala konstruktioner. Sociala konstruktioner har använts på två grundläggande sätt enligt Hacking, varav ett är övergripande och ett mer lokaliserat. I det förstnämnda fallet betraktas större delen av vår upplevda erfarenhet och den värld vi lever i som socialt konstruerad. Att det vi talar om är konstruerat kan då i sig vara frigörande, då det inte är ett ofrånkomligt faktum att det förhåller sig på ett visst sätt eller är en direkt del av någontings natur. Detta medför i sin tur att det skulle kunna förhålla sig på ett helt annat sätt vilket också skulle öppna för möjligheter till förändring. När det gäller lokala teser om den sociala konstruktionen av ett visst fenomen är avsikten snarast att höja medvetenheten om ett visst problem. Här ger social konstruktion möjligheter till kritik och eventuell förändring av förhållandena runt detta problem. Frågan är dock om man på detta sätt kan åstadkomma verklig förändring av det som ligger bakom den sociala konstruktionen eller om det bara är retoriken eller om man så vill konstruktionen som ändras. En viktig poäng, enligt Hacking, är också att sociala konstruktioner och verkligheten bakom dessa samspelar. Det råder alltså en sorts interaktivitet mellan nivåerna, åtminstone vad gäller samhällsvetenskaperna. Individer responderar på "sina" konstruktioner och successivt kommer verkligheten och konstruktionen att närma sig eller möjligen till slut sammanfalla.

Om man i likhet med Barlebo Wenneberg (2000) ser socialkonstruktivism som teorier om det sociala utgörs dessa av olika teoretiska förklaringar av hur den sociala verkligheten och konkreta sociala företeelser är strukturerade och hur dessa fungerar. Positionen tar sin utgångspunkt framför allt i Berger & Luckmanns kunskapssociologi och deras resonemang om hur verkligheten konstrueras. Enligt dem handlar det om två konstruktioner, av den sociala verkligheten i sig men också av den subjektiva upplevelsen av den sociala verkligheten. Ohlsson (1996) menar med hänvisning till Berger & Luckman (1979) att det finns en relation mellan individers aktivitet och utvecklingen av samhälleliga strukturer och att denna kan beskrivas i termer av social

konstruktion. Via socialisation får individen del av normer och regler i det omgivande samhället. Det sociala kunskapsförrådet internaliseras genom dels den primära socialisation som sker i barndomen men också via den sekundära socialisation som exempelvis sker i arbetslivet eller i en studiesituation (Löfberg, 1995). Parallellt externaliserar sig individen i den sociala världen genom sitt sätt att vara och handla. Socialisationen innebär dock att individens handlande inte avviker särskilt mycket från det som är accepterat och individen bär i kommunikation med andra därigenom upp den kunskap som finns i samhället, hon ingår i den sociala konstruktionen av kunskap. Om man därtill lägger Hackings (1999) resonemang kring närmandet av de två konstruktionerna finner man ytterligare en grundval för det miljöpedagogiska tänkandet: de två lagren inom ramen för kontextbegreppet, miljön och meningssammanhanget kring miljön. Denna betoning på såväl individ som samhälle/kontext är en bärande del i den miljöpedagogiska idén. Inom miljöpedagogiken ryms såväl företrädare med en stark socialkonstruktivistisk grund som företrädare som lägger större vikt vid den konstruktivistiska grundtanken varför graden av individualitet i förhållande till konstruktioner av sociala företeelser varierar.

Sammanfattningsvis kan med Granberg (2004) sägas att miljöpedagogiken har fyra särskilda kännetecken. Individen konstruerar själv sin kunskap och sina föreställningar om världen. Kunskap kan alltså inte överföras. Konstruerandet av kunskap är en ständigt pågående process. Kunskap är alltså föränderlig. Lärande är alltid kopplad till den kontext i vilken individen ingår. Lärande bygger på aktiv handling tillsammans med andra där individen använder sig av sin och andras kunskap som verktyg för att lösa uppgifter och problem.

Den dubbla grund för det miljöpedagogiska perspektiv som beskrivits i detta avsnitt tar sig också uttryck i hur lärande uppfattas inom ramen för perspektivet: en konstruktivistisk och en kontextuell definition. Vidare kan man förstå lärande på flera nivåer: individers lärande i och av en kontext, kollektivt lärande samt lärande i organisationer eller som det på senare tid benämns, organisationspedagogik. Följande avsnitt inleds med de grundläggande definitionerna samt kopplingen till erfarenhetsbaserat lärande. Därefter behandlas kollektivt lärande och organisationspedagogik. De senare är begrepp som hittills starkt knutits till arbetslivspedagogik varför avsnittet avslutas med en diskussion av tillämpligheten inom ramen för högre utbildning som förberedelse för akademikers arbete.

2.3 Ett miljöpedagogiskt perspektiv på lärande

Wilhelmsson & Döös (2002) beskriver lärande ur ett miljöpedagogiskt perspektiv som individens aktiva konstruerande av kunskap. Den lärande individen använder sig av kontexten genom aktivt handlande. I utförandet av en uppgift fångas kontextens erbjudanden in och används. Genom sin förståelse

och sitt angripande av uppgiften konstruerar individen sitt meningssammanhang.

Ett miljöpedagogiskt perspektiv på lärande grundas i två definitioner, en som mera tar sikte på den konstruktivistiska aspekten och en som mera fokuserar kontexten. Den förstnämnda hämtas från Kolb:

Lärande är den process där kunskap utvecklas genom att erfarenhet omvandlas (Kolb, 1984, s 38).

Enligt Kolb (1984) kan erfarenhetsbaserat lärande grundas i Lewin, Dewey och Piaget. Fältteori, "learning by doing", assimilation och ackommodation är alla centrala inslag i erfarenhetsbaserat lärande. Lewin vände sig redan tidigt mot tanken att en individs beteende endast avgörs av dennes egenskaper (Kolb, 1984). Istället menade han att individer rör sig inom sociala fält av spänningar och drivkrafter i ett ömsesidigt beroende. En individs erfarenhet utgår från det ömsesidiga beroendet och bildar det livsrum i vilket han eller hon uppfattar världen. Grupper bildar särskilda kraftfält och kan studeras gruppdynamiskt. Av detta drar Granberg (2004) slutsatsen att:

Beteendet hos en individ är på så sätt alltid en funktion av detta livsrum, av samspelet mellan individen och hans eller hennes omgivning. Beteendet är med andra ord aldrig förklarat av personen eller bestämt av faktorer i omgivningen. Det är alltid ett resultat av hur dessa båda påverkar varandra (Granberg, 2004, s 49).

Beskrivningarna av det erfarenhetsbaserade lärandet är hämtat från Piagets assimilations- och ackommodationsbegrepp. Assimilation gör det möjligt för individen att infoga information från omgivningen i sina kognitiva mönster medan ackommodation gör det möjligt för individen att förändra sina tanke-mönster. Det förstnämnda hjälper individen att förstå omgivningen medan det senare bidrar till att individen kan utveckla ny kunskap (Piaget, 1968).

Den kontextuella definitionen av lärande hämtas från Ellström (1992):

Med lärande avses här relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning (s 67).

Lärandet äger rum i ett socialt och kulturellt sammanhang och kunskap kan inte frigöras från denna. Istället reproduceras socialt konstruerad kunskap i en social praktik (Lave & Wenger, 1991) och lärande är med ett sådant synsätt situerat i praktiken och inte styrt av individens tankestrukturer. Den sociala praktiken skapar uppgifter och mening socialt och kulturellt och påverkar därmed vad som är möjligt att lära. I ett miljöpedagogiskt perspektiv avvisas emellertid inte de kognitiva aspekterna av lärande. Utan individens handlings-rationalitet och uppgiftsförståelse reduceras lärande till socialisering och formning av individen (Granberg & Ohlsson, 2005). Ramen för vad lärandet

kan utgöras av är alltså begränsad av miljön men individen avgör vad som faktiskt lärs i sitt angripande av en uppgift. Det senare är kopplat till det som tidigare beskrivit som "affordance", meningserbjudande eller tillhandahållande. Individen väljer att gripa sig an det som hon uppfattar som meningsfullt i den givna situationen och väljer bort det som inte uppfattas givande. Enligt Ohlsson (2004) är lärande på detta sätt en process som potentiellt bidrar till ökad ändamålsenlighet i individers och gruppers handlande.

2.3.1 Kollektivt lärande

Som tidigare nämnts är kollektivt lärande ett centralt begrepp inom miljöpedagogiskt tänkande. Kollektivt lärande kan beskrivas både i termer av process och av resultat. Lärande som kollektiv process innebär att människor lär genom interaktion och kommunikativt handlande. Processen uppfattas också leda till ett mervärde, det vill säga tillsammans lär sig människor mer än de skulle ha gjort var och en för sig. Resultatet av kollektivt lärande utgörs av gemensamma föreställningar eller likartad förståelse av kontexten. Kopplat till detta tänker man sig också en gemensam handlingsförmåga och gemensamma handlingsalternativ (Döös & Wilhelmsson, 2005; Granberg & Ohlsson, 2005). Kollektivt lärande kan också förstås som att individer använder sig av andra individer eller grupper som erbjudanden för att utveckla sin egen skicklighet. En förutsättning för en sådan process är en gemensam handlingsarena i fysisk och/eller bildlig mening (Döös & Wilhelmsson, 2005), en annan hur gruppkulturen utvecklas (Granberg & Ohlsson, 2005). Kollektivt lärande är också beroende av en verksamhets kärnuppgift; beroende på i vilket sammanhang kunskandet utvecklas kommer detta att ske på delvis olika sätt vilket också gör resultatet kontextberoende (Döös & Wilhelmsson, 2005). Det senare har också att göra med hur uppgiften tolkas och förstås (Granberg & Ohlsson, 2005). Kollektivt lärande i en grupp utgår visserligen från direktiv och anvisningar (i arbetslivssammanhang från ledningen, i utbildningssammanhang från kursansvariga och lärare), men tolkas och omförhandlas under hela processen. Direktiven sätts i relation till gruppmedlemmarnas individuella erfarenheter och transformeras till en kollektiv kompetens. Kompetensen utgör gruppens intentionella handlingspotential. Den viktigaste aspekten av tolkningsprocessen är enligt Granberg och Ohlsson hur gruppen uppfattar uppdragsgivarens egentliga avsikt med skapandet av gruppen:

Detta är sannolikt avgörande för om teamet organiserar sitt samarbete så att kollektivt lärande möjliggörs. Den lyfter fram själva utgångspunkten för teamets uppgift, samtidigt som den är avgörande för hur uppgiften fortlöpande ska tolkas; när förändringar inträffar i kontexten (Granberg & Ohlsson, 2005, s 239).

Kollektivt lärande är därvidlag en process i vilken människors handlande, gemensamma reflektioner och gemensamma intentioner är steg i en utveckling där handlingskoordinationen blir alltmer ändamålsenlig i förhållande till uppgiften. Lärande innebär då ytterst en rationalisering av handlandet, inte bara i teknisk-rationell mening utan också vad gäller värderingar och ansvar (Ohlsson, 2004).

Min syn på kollektivt lärande i samband med denna avhandling håller sig primärt till den processbetydelse som presenterades ovan med stöd i Döös och Wilhelmsson (2005), det vill säga individens användande av kollegorna i gruppen för att utveckla sig själv, eftersom jag valt att se relationen mellan högre utbildning och arbete som en genomgripande förändring av individen i relation till kontexten. Detta utesluter inte att de kollektiva processer i vilka gruppen successivt ökar sin gemensamma kompetens inte är intressanta. Tvärtom, individen lär också *om* grupper i gruppen och om sin egen roll i relation till andra. Den rationalitet som gruppen utvecklar kommer därmed också individen tillgodo.

2.4 Reflektioner

Så här långt har miljöpedagogiken behandlats tämligen generellt, vilket i sig är något av en motsägelse. Den kontextuella karaktären av de miljöpedagogiska idéerna gör ju egentligen inte en sådan presentation möjlig. Därför framstår det nu som logiskt att redogöra för vilken betydelse miljöpedagogiken har för avhandlingen i övrigt. Om man ska tro på de miljöpedagogiska principerna är ju min egen kunskapsbildning också subjektiv, om än avhängig de erbjudanden omgivningen ger mig, vilka av dessa jag väljer att angripa och hur jag gör detta. Hur kan detta då kunna omsättas i vetenskap som kan delas av andra och värderas utifrån annan forskning?

Enligt Mattsson (1995) är det den samhällsvetenskaplige forskarens uppgift att *"kunna beskriva sociala handlingars objektiva innebörd bortom en subjektiv intention"* (s 138). Tillsammans med de konstruktivistiska synsätt som ligger till grund för miljöpedagogiken ger en abduktiv ansats utrymme för integrativ forskning med vilken det är möjligt att studera fenomen i komplexa miljöer, slår Mattsson fast. Högre utbildning idag befinner sig i allra högsta grad i ett spänningsfält och utgör en synnerligen komplex miljö i sig, och den koppling jag gör till arbetslivet ökar på komplexiteten ytterligare. Mot den bakgrunden synes miljöpedagogiken utgöra ett lämpligt synsätt att utgå från liksom ett abduktivt förhållningssätt.

För att problematisera arbete med personal- och arbetslivsfrågor och utveckling av anställningsbarhet i förhållande till sådant arbete växlar jag mellan teori och empiri, samt använder teoribildning från andra områden för att utvidga kunskapen på det egna området. I det första steget togs utgångspunkt i högskolepedagogisk forskning med anknytning till området "graduate employ-

ment” för att problematisera arbete med personal- och arbetslivsfrågor. Parallellt genomfördes en empirisk undersökning som initialt skulle handla om relationen mellan arbetsprocess, grupprocess och lärprocess i en kurs på Personal- och arbetslivsprogrammet. Båda har under resans gång påverkat varandra ömsesidigt, den teoretiska undersökningen har influerats av de empiriska fynden på så sätt att det som initialt var ett intresse för färdighetsutveckling hos studenter kom att utvecklas till frågan om anställningsbarhet och professionell kompetens. Samtidigt kom de teoretiska resonemangen kring olika innebörder av anställningsbarhet och kompetens liksom utveckling av desamma att tillsammans med metodologiska överväganden förskjuta fokus i den empiriska undersökningen till de studerandes utveckling i relation till hur de uppfattat det erbjudande som den aktuella kursen utgjort.

Även inom ramen för respektive undersökning har förstås det miljöpedagogiska perspektivet implikationer. Min ambition har varit att i den teoretiska undersökningen studera de olika begreppen utifrån ett helhetsperspektiv, dels genom att sätta in arbete med personal- och arbetslivsfrågor i den vidare kontexten, dels genom att relatera de olika konstruktioner av anställningsbarhet, kompetens och profession jag funnit till varandra och därefter förhålla mig till hur högre utbildning på området kan bidra till utveckling därvidlag. I alla delar har jag försökt beakta individers relation till kontexten och förstå sammanhangets betydelse för vilken potentiell utveckling som är möjlig vad gäller såväl anställningsbarhet som profession. Den empiriska undersökningen präglas uttalat av perspektivet; dess frågeställningar, analyser och presentation bygger på miljöpedagogiskt tänkande i hög grad. En mer explicit diskussion av metodiska frågor görs i avsnitt 3.1, 5.2 samt i kapitel 6.

3 Högre utbildning och akademikers arbete

Så här långt har framställningen gjort anspråk på att beskriva den problematik inom vilken avhandlingen rör sig, ett syfte har formulerats för vad som ska åstadkommas inom ramen för avhandlingens omfattning, och tidigare nationell forskning har summerats. Brist på forskning rörande relationen mellan högre utbildning och arbete på personal- och arbetslivsområdet har konstaterats. Frågan är vad som karakteriserar en sådan relation mera generellt? Nedan beskrivs relationen utifrån några aspekter, nämligen den diskrepansproblematik som antydde i inledningskapitlet samt i termer av anställningsbarhet och professionalisering. Målsättningen fortsättningsvis är att med hjälp av detta vidare sammanhang analysera vad anställningsbarhet kan tänkas innebära i PA-sammanhang samt hur sådana kvaliteter kan utvecklas inom ramen för högre utbildning.

Som förhoppningsvis framgått av introduktionen har anställningsbarhet i svensk litteratur hittills behandlats tämligen oproblematiskt. Följande kapitel inleds med några överväganden vad avser den metod som använts. Den teoretiska undersökning som sedan följer avser att beskriva och analysera anställningsbarhet i en vidare kontext med hjälp av forskning inom området "Higher education and graduate employment". Därefter problematiseras begreppet med utgångspunkt i internationell forskning rörande "employability", med särskilt avseende på utveckling samt i forskning kring professioner och kompetens. Resultatet av detta arbete utgör sedan underlag för en analys av vad anställningsbarhet skulle kunna vara när det gäller arbete inom personal- och arbetslivsområdet och hur sådan kan utvecklas inom ramen för högre utbildning (se kapitel 4).

3.1 En teoretisk undersökning

Innevarande kapitel utgör resultatet av en teoretisk undersökning. Föremålen för undersökning är därmed andra forskares texter på områden, relevanta för att förstå relationen mellan högre utbildning och arbete med personal- och arbetslivsfrågor. I enlighet med det miljöpedagogiska perspektivet menar jag att kunskap är kontextuell och konstruerad till sin karaktär och att befintlig forskning därmed utgörs av individuella och sociala konstruktioner av den verklighet som beforskats. Jag ser på så sätt som min uppgift att försöka identifiera de skilda konstruktioner som kan finnas på de områden som kan hjälpa mig att problematisera relationen.

Läsning, analys och tolkning av vetenskapliga texter är synnerligen centrala delar i "vetenskapligt kunskapssökande arbete" (Nyhlén, 1998, s 53). Nyhlén påpekar vidare att detta vid forskning med en kvalitativ grundansats synes vara ett än mer kritiskt moment, då det kan göras på så många olika sätt och med

hjälp av analys- och tolkningsansatser grundade i de mest skilda kunskaps-teoretiska ansatser. Jag menar att hur teoretiska inslag i avhandlingar konstrueras sällan redovisas, problematiseras och diskuteras och jag har också funnit stöd för den uppfattningen i såväl Backman (1998) som Mertens (1998). Backman (1998) menar att granskning av litteratur är en forskningsprocess i sig och att den bör ske med samma systematik och noggrannhet som andra forskningsprocesser. Processen beskrivs (i likhet med Mertens) i termer av problemformulering, sökning, urval och bedömning, analys, tolkning och rapportering. I detta sammanhang betonas vikten av ett metodavsnitt i forskningsöversikten i vilket begrepp preciseras, söktekniker och bedömningsgrunder redovisas liksom kodningstekniken. Enligt Mertens kan det övergripande tillvägagångssättet inspireras av exempelvis fallstudieteknik, grounded theory eller historisk forskning. Mertens påpekar också att vad gäller tolkning och rapportering att syntesen av den granskade litteraturen bör arrangeras begreppsligt/logiskt och innehålla tillräckligt med information för att denna ska stödja en kritisk analys. Mängden detaljer och mängden källor beror på studiens syfte.

3.1.1 Något om teoretiska undersökningar

Mertens (1998) anger två huvudsakliga skäl att göra litteraturöversikter, varav det ena avser förberedelse för egen forskning medan det andra är forskningsöversikt som ett mål i sig själv. Dessa kan jämföras med Backman (1998) som skiljer mellan litteraturgranskningar, forskningsöversikter och metaanalyser. De senare förbehåller han dock översikter över kvantitativ forskning, varför dessa analyser lämnas därhän i denna framställning. Med litteraturgranskning avser Backman den delprocess som ingår i varje forskningsprocess i avsikt att ge överblick över ett område eller problemfält, för att bidra till problemformulering och/eller för introduktion av ämnet. Enligt Mertens (1998) och Neuman (1994) är syftet med en litteraturöversikt som förberedelse för egen forskning att skapa ett övergripande begreppsligt och teoretiskt ramverk i vilket den egna forskningen kan placeras in. Litteraturöversikten fungerar då som en förklaring till och relevansgörande av det valda forskningsproblemet. Neuman (1994) menar i detta sammanhang att en sådan översikt också tjänar till att forskaren visar sin kännedom om ett kunskapsområde för att på så sätt etablera trovärdighet för sin kompetens. Likaså kan översikten användas för att styrka de tolkningar som görs i samband med analys och diskussion. Det avsnitt om tidigare forskning, som redovisas i introduktionen liksom det inledande avsnittet i kapitel 4, kan sägas ha karaktären av en litteraturgranskning i samtliga dessa avseenden. Med Neuman (1994) kan redovisningen benämnas kontextuell.

När det gäller forskningsöversikter som ett mål i sig själv pekar Mertens (1998) på två huvudsakliga syften. Det första av dessa avser att förbättra den

egna praktiken, och basen för litteraturöversikten är ett problem man stött på i sitt arbete. Antingen kan då litteraturöversikten stödjas på andras litteraturöversikter eller på relevant "primärforskning". Det andra syftet är av mer integrativ karaktär för att tillhandahålla utökad/fördjupad förståelse av ett givet område. Skapandet av sådana forskningsöversikter tenderar att vara längre processer och av betydligt större omfattning. Backman (1998) påpekar att forskningsöversikter av detta slag kan variera med hänsyn till syfte, fokus, omfattning och perspektiv. Som tänkbara syften anges integration, kritik, identifiering av centrala områden samt praktik. Fokus kan exempelvis riktas mot teorier, metoder, resultat eller tillämpningar. Omfattningen kan variera, från att vara heltäckande till att vara selektiv med hänsyn till typ av studie, tidsutsträckning eller representativitet. Perspektivet kan antingen vara neutralt eller ställningstagande. Vad gäller min teoretiska undersökning, kan den sägas ha inslag av båda syftena. Det rör sig emellertid inte i första hand om att förbättra en praktik som Mertens (1998) förslår, utan snarare om att förstå en befintlig praktik i ett större sammanhang och att med den praktiken som exempel kunna föra en initierad och integrerad diskussion om den större kontexten. Vad gäller undersökningens centrala områden har ambitionen varit att visa på olika konstruktioner av de problem som lyfts upp utan att ta ställning till värdet av dessa. Mitt miljöpedagogiska perspektiv leder ändå fram till vissa ställningstaganden vad gäller exempelvis professionaliseringssträvanden och syn på vad anställningsbarhet kan eller borde vara.

3.1.2 Tillvägagångssätt

Enligt Mertens (1998) finns det oberoende av syftet med översikten eller inom vilket paradigm forskning sker stora likheter vad gäller hur man går tillväga för att genomföra sin forskningsöversikt. De paradigmatiska skillnader som Mertens pekar på rör som jag ser det främst hur "absolut" den begreppsliga och teoretiska ramen kan vara. Det post-positivistiska paradigmet kräver, menar Mertens, att forskningsöversikten skrivs i avsikt att leda fram till en hypotes vilket kommer att göra att den uttrycks i mer absoluta termer och att den inte förändras under den resterande forskningsprocessen. Det tolkande/ konstruktivistiska paradigmet kräver också en god överblick och förståelse för tidigare forskning men förhåller sig öppet för nya upptäckter och därmed utveckling av den begreppsliga och teoretiska ramen under hela forskningsprocessen. Inom ramen för ett emancipatoriskt paradigm handlar det istället om att utifrån en uppfattning om förtryck leta efter ståndpunkter som stödjer att så är fallet. Mertens diskuterar också hur karaktären av den begreppsliga/teoretiska referensramen påverkar forskningsfrågorna utifrån paradigmerna.

Mina båda undersökningar, den teoretiska redovisad i innevarande och nästa kapitel och den empiriska, redovisad i kapitel 5, växte fram parallellt och påverkade varandra ömsesidigt. Intressanta aspekter i mina intervjuer ledde

fram till ett intresse för ett nytt område. Den teoretiska undersökningen planerades och genomfördes emellertid inte på ett helt okänt område. Ohlsson (1996) diskuterar det som med Pattons (1990) vokabulär kallas "sensitizing concepts" eller på svenska "spårhundsbegrepp" (Starrin et al., 1991). Sådana används för att fokusera forskarens uppmärksamhet till vissa områden utan att snäva av innebörden så mycket att det angränsande och icke förutbestämda inte upptäcks. På så vis förhåller sig forskaren öppen för det han valt att försöka förstå. I mitt fall handlade dessa spårhundsbegrepp exempelvis om färdigheter; i anslutning till att jag studerade forskning kring utveckling av färdigheter öppnades mina ögon för såväl det så kallade kompetensgapet som anställningsbarhet eller "employability". Min förståelse av ett centralt område för min undersökning förändrades därmed till stora delar. En stomme till en forskningsöversikt skisserades utifrån den bärande tanken att relationen mellan högre utbildning och arbete kunde beskrivas i termer av de ovan nämnda begreppen. Med hjälp av Torgersen (1981) kunde även professionalisering infogas i den teoretiska referensram med vars hjälp arbete med personal- och arbetslivsfrågor analyseras.

3.1.2.1 Något om sökning och urval

En gemensam beteckning på det område som beskrivs ovan kan vara "relationen mellan högre utbildning och (akademikers) arbete" på svenska, "Higher education & graduate employment" på engelska. Processen startade med en sökning efter internationella artiklar på olika kombinationer av begrepp, relevanta för området, i ELIN¹¹, och jag fann snabbt ett antal som jag uppfattade som centrala. Jag valde främst artiklar grundade i ett tolkande eller, i förekommande fall, ett kritiskt paradigm. Några undantag från detta kriterium gjordes, exempelvis Mason et al. (2003) som grundar sig i en omfattande tvärsnittundersökning. Slutsatserna från denna visade sig emellertid viktiga för fortsatta resonemang i förhållande till främst "employability"-begreppet varför den inkluderades ändå. De flesta artiklarna valdes efter snöbollsprincipen; artikelförfattare med omfattande citeringsindex som Harvey, Teichler, Johnston med flera utgjorde stommen för den första urvalsomgången. "Spårningen" fortsatte sedan i två olika riktningar, dels identifierades centrala tidskrifter som scannades av efter relevant innehåll, dels utkristalliserades intressanta begrepp att gå vidare med och fördjupa. Sökningen fortsatte därefter i såväl LIBRIS som ELIN (främst i de identifierade tidskrifterna, se bilaga 2) med de begrepp som sedermera blev centrala för analysen, nämligen anställningsbarhet/ employability; kompetens/competence; utveckling/development och profession/professionalisering/professionalization. I samband med detta sökte jag också på dessa ord tillsammans med olika uttryck för arbete på personal- och arbetslivs-

¹¹ Lunds universitets elektroniska tidskriftsdatabas.

området, främst HR, HRM och HRD. De senare artiklarna har främst fått plats i introduktionskapitlet, redovisade som tidigare forskning samt i det fjärde kapitlets inledande avsnitt.

3.1.2.2 Bearbetning och analys

De artiklar och böcker som användes lästes översiktligt och referat gjordes över relevanta inslag. En stor mängd vetenskapliga artiklar utgjorde underlag för såväl diskrepansproblematik som anställningsbarhet. Vad gäller professionalisering baserades analysen främst på vedertagen och välkänd litteratur på området men också i någon mån på artiklar från 2006. Referaten sammanställdes tematiskt och mycket övergripande. Under arbetsprocessens gång utarbetades dessa teman mer systematiskt och en löpande text formulerades. Inom ramen för respektive tema gjordes sedan en kodning, först öppet och senare mer selektivt så att det inom de olika temana kunde identifieras olika grundläggande förhållningssätt eller konstruktioner. Delar av denna text användes sedan som underlag för två olika internationella konferensbidrag (Löfgren Martinsson, 2007; Helmstad et al., 2007). Texten har sedan vidarebearbetats och utgör kapitel 3 i avhandlingen. Resultatet av detta analysarbete används sedan i kapitel 4 för att analysera arbete med personal- och arbetslivsfrågor med avseende på de skisserade temana liksom vilken roll högre utbildning kan anses spela i förberedelsen för sådant arbete.

3.1.3 Reflektioner

Såväl Mertens (1998) som Backman (1998) pekar på vikten av ett kritiskt förhållningssätt såväl till den litteratur som används i forskningsöversikter som till forskarens egna insatser. Enligt Ohlsson (1996) influeras spårhunds-begreppen exempelvis av vår teoretiska referensram och av våra tidigare erfarenheter. Detta skulle kunna innebära att vi bara ser det vi ”vill” se vilket skulle kunna hindra oss för att uppnå annan förståelse av ett fenomen än den vi utgick från. För att undvika detta fordras öppenhet för det avvikande, menar Ohlsson, liksom en medvetenhet om den (för-)förståelse utifrån vilken vi gör våra tolkningar. Därutöver framhålls värdet av forskarens aktiva reflekterande över sina egna tolkningar och analyser (Ohlsson, 1996; Alvesson & Sköldborg, 1994). I mitt fall är det förstås så att min utbildningsbakgrund som personalvetare och lärare med kompetensutveckling och lärande i arbetslivet som specialområde har påverkat vad jag ser som viktigt inom det undersökta området. Likaså har det haft betydelse att jag varit involverad i Bologna-processen vad gäller Programmet för personal- och arbetslivsfrågor vid Lunds universitet men också i nationella diskussioner i frågan. I möjligaste mån har jag dock försökt förhålla mig öppen för olika tolkningsmöjligheter vad gäller de olika begreppen och de konstruktioner av dessa jag studerat.

I det följande kommer resultatet av den teoretiska undersökningen att redovisas under de tre teman som förefallit centrala för att förstå relationen mellan högre utbildning och akademikers arbete generellt. De tre temana, matchnings- eller diskrepansproblematiken, anställningsbarhet och professionalisering kommer sedan i kapitel 4 att användas för att analysera högre utbildning och arbete med personal- och arbetslivsfrågor.

3.2 Matchningsproblematiken - bakgrund, karaktär och konsekvenser

Följande avsnitt syftar till att ge en bild av relationen mellan högre utbildning och arbete som den framstår i främst internationella publikationer¹². Efter en kortare introduktion rörande forskningsläget beskrivs relationen utifrån en identifierad diskrepans- eller matchningsproblematik. Beskrivningen avser problematikens bakgrund, karaktär och konsekvenser.

Enligt Abrandt Dahlgren et al. (2006) liksom Johnston (2003) saknas systematisk forskning rörande övergången från högre utbildning till arbetslivet, åtminstone från ett kvalitativt och/eller kritiskt perspektiv. Särskilt sällsynta är studier som fokuserar professionell socialisering och lärande hos individer involverade i olika utbildningar eller som "novisa" akademiker i arbetslivet. Vi vet därför inte mycket om nyutbildade akademikers syn på sina arbetsförhållanden, hur de uppfattar sin utbildning som förberedelse för arbetet eller hur väl anpassade till arbetet de uppfattar att de är (Johnston, 2003) eller vilka möjligheter till kunskapsanvändning de upplever att de har (Teichler, 2000). Enligt Teichler är det också brist på forskning vad gäller professionella inslag i utbildnings- och kursplaner och dessas inverkan på såväl kurser som förutsättningar för det framtida arbetet. Nilsson (2007) påpekar i detta sammanhang att det utan sådan forskning finns en risk att det vetenskapliga området "graduate employment" begränsas till ren spekulation. Därutöver kritiserar Johnston (2003) liksom Knight & Yorke (2004) den befintliga forskningen med hänsyn till de krafter som formar den liksom vad avser dess teoretiska och metodologiska begränsningar. I korthet anses forskningen vara alltför policy-driven, bristfälligt teoretiserad, splittrad och okritisk.

Inledningsvis i avhandlingen påpekades att två faktorer haft avgörande inverkan på debattens intensitet, den ökade betoningen på kunskap i samhället i stort och det allt ökande antalet individer med högre utbildning. Enligt Teichler (2000) tenderar relationen mellan högre utbildning och arbete att ta sig skiftande uttryck framöver i den värld som beskrivs som postindustriell, risksamhälle eller kunskaps-/informationssamhälle. Gemensamt är dock betoningen på kunskapens betydelse:

¹² Vilka tidskrifter som använts framgår i bilaga 2.

Knowledge is viewed as becoming the key resource for economic wealth, societal well-being and innovation in all spheres of life (p. 84).

En konsekvens av detta, menar Teichler vidare, är att den professionella eliten, i betydelsen de som tillägnat sig kunskaper och färdigheter på den högre utbildningsnivån och som befinner sig i de kunskapsbaserade yrkena i samhället, också kommer att vara den mest mäktiga och inflytelserika gruppen i samhället. Det är också så att i stora delar av världen tenderar antalet nyutexaminerade från högre utbildning att överstiga den omedelbara efterfrågan; dessa utgör inte längre några utvalda, få och privilegierade individer. Orsakerna till detta är många (Teichler (2000)). I korthet kan orsakerna sammanfattas enligt följande:

- Arbetsmarknaden är trots allt bättre för individer med högre utbildning än för dem utan,
- det finns en stark önskan om högre utbildning och/eller status,
- kostnaderna för att utbilda sig är låga,
- den brist på arbete som uppstått inom vissa sektorer tenderar att förlänga utbildningen,
- de fördelar utbildning ger utöver de rent ekonomiska i form av ökad kunskap och bildning, kulturellt kapital och bidrag till ett humanare och mer demokratiskt samhälle.

Detta betyder också att den systematiska kunskapen blir mer och mer utbredd och att större delen av arbetsstyrkan i viss utsträckning kommer att dela kompetens med dem som befinner sig i samhällets topp. I sin tur bidrar detta till att arbetsgivarna måste vara mer medvetna om nödvändigheten av att säkra tillgången på kvalificerad arbetskraft och att satsa mer på övergripande personalpolicy eller om man så vill på HRD.

Utvecklingen har gett upphov till en oro, dels över de tydliga problem som möter de nyutbildade när de ska ta sig ut på arbetsmarknaden, så som arbetslöshet eller osäkra anställningsförhållanden, men också vad gäller andra inte lika uppenbara problem. Ett sådant rör övergångsprocessen från högre utbildning till arbete och uttrycks av Teichler (2000) som följer:

First, the process of transition from higher education to employment has become more complex and protracted. Transition from education to work is one of the major passages in life, which is developing its own dynamics and more in terms of raising and dashing hopes, reinforcing or challenging the weight of educational achievement, underscoring the specific talents required and opportunities arising at a particular moment in time (p. 80).

Teichler (2000) är noga med att nyansera bilden av de nyutbildades situation. Även om situationen kan vara besvärlig är den betydligt bättre i många avseenden än för dem som inte har en högre examen. Därtill är den ökade diversifieringen av de arbeten som utförs av dem med högre utbildning och de minskade ekonomiska och sociala skillnaderna orsak till att samhället blivit mera jämlikt. Ökad kunskap och bildning i samhället bidrar också till ett samhälle med andra värden än de ekonomiska, vilket gagnar såväl individer som samhälle.

3.2.1 Bakgrundsfaktorer

Bakgrunden till matchnings- eller diskrepansproblematiken är förstås komplex och inte på något sätt entydig. En beskrivning kan därför inte göra anspråk på att vara fullständig eller heltäckande utan är beroende av vilka val som görs. I denna avhandling utgörs valet av utbildningens funktion, marknadsanpassning av högre utbildning samt organisatoriska förändringar.

Såväl Abrahamsson (2002) som Teichler (2000) diskuterar *utbildningens funktion* i relation till arbete. Samspelet mellan arbetsmarknad och utbildningars¹³ funktion kan enligt Abrahamsson (2002) beskrivas i termer av kvalifikation, socialisation och selektion. Vanligast är att man diskuterar vilken typ av kvalifikationer eller generell kompetens utbildningen leder till med utgångspunkt i hur kompetenskraven ser ut inom ett visst yrke eller bransch, samt i vilken utsträckning utbildningen svarar mot de krav som näringsliv och arbetsgivare uttrycker. Mindre intresse ägnas åt utbildningens funktion för socialisation och selektion menar Abrahamsson och pekar på frågor som vilka värderingar och kulturella förhållningssätt som förmedlas i olika former av (yrkes-)utbildning, eller vilket utrymme som ges individen i förhållande till hur en framtida yrkesroll formas. Teichler (2000) menar vidare att synen på relationen mellan högre utbildning och arbete bygger på två övergripande principer; synen på samhället som ett professionellt sådant i vilket individer förväntas tillägna sig kunskap, färdigheter och/eller kompetens som är relevanta för arbete samt kopplingen mellan utbildning och arbete som en del av en utbildningsmeritokrati. I den första principen betraktas utbildningens funktion som kvalificerande för arbete medan den andra principen mer för tanken till utbildningens sorterande funktion. Nilsson (2007) uttrycker skillnaden när det gäller professionsutbildning på följande sätt:

Thus, a central question is whether professional education primarily has an institutional effect and acts as a system for legitimating or a formal meriting system where the credentials needed to enter the profession is of central concern and practicing the profession is something learned in the workplace; or does higher education act as a socializing and qualifying

¹³ Abrahamsson uttalar sig om utbildning generell, inte specifikt om högre utbildning.

mechanism where the professional educational programs lead to learning and increased knowledge among the professional practice, i.e lay a foundation critical for the ability to become an effective practitioner and for further development within the profession (p.14).

De två funktionerna hänger ihop. Den som skaffar sig de mest krävande kunskaperna, färdigheterna och kompetenserna och också kan använda sig av dem på ett skickligt och effektivt sätt kommer också att hamna högst ekonomiskt och socialt. Omvänt kommer skillnaderna i inkomst, status, makt och inflytande ur detta perspektiv att betraktas som välförtjänta och rättvisa (Teichler, 2002).

De underliggande principerna, som de beskrivits av Teichler ovan, ligger också till grund för hur karaktären på högre utbildning förändrats över tid. Från att ha varit en exklusiv intellektuell högberg till vilken inte så många hade tillträde och som själv bestämde vilket innehåll utbildningarna skulle ha, till att ha blivit en organisation som inte bara ska ägna sig åt forskning och utbildning på andras premisser utan också åt tredje uppgiften. Bennett et al. (2000) beskriver utvecklingen på följande sätt:

Not only should students in higher education receive an academic, professional or vocational education, they should also exit with the competencies, skills, attitudes and values that allow them to contribute to the revitalization of the economy (p. 2).

Anställningsbarhet är nyckelordet med betoning på generella färdigheter. Samtidigt kritiserar delar av den befintliga utbildningen för att inte ge tillräckligt med kunskaper; ett färskt exempel på det är den kritik av lärarutbildningen som uppmärksammades så sent som i november 2006 i TV4.¹⁴

Från samhälle och organisationer ställs krav på *marknadsanpassning av högre utbildning* (Harvey, 2000). Arbetsgivare tenderar i hög utsträckning bedöma nyutbildade akademikers kompetens som undermålig i förhållande till de krav som arbetet ställer på dem, och menar på grundval av detta att högre utbildning måste se till att anpassa undervisningen till de krav som kommer utifrån (Kemp & Seagraves, 1995; Arnold et al., 1999). Detta är något som inte alltid ses med blida ögon inom akademien:

To address the relationship between the academy and employment is to risk, at least in some quarters of academia, being seen as an apologist for anti-intellectualism, for the erosion of academic freedom and as proposing that higher education should be about training graduates for jobs rather than improving their minds (Harvey, 2000, p. 3).

¹⁴ Nyheterna, TV4, 2006-11-28.

Harvey (2000) hävdar emellertid att de utmaningar högre utbildning står inför snarare handlar om ett förändrat förhållningssätt gentemot samhället i övrigt än om att nedgradera högre utbildning till träning för ett kommande arbete. I en snabbt föränderlig värld måste akademikerna utveckla sin förmåga till livslångt lärande, menar Harvey vidare. För att detta ska bli möjligt innebär den primära rollen för den högre utbildningen alltmer att transformera studenter genom att utveckla deras kunskaper, färdigheter, attityder och förmågor samtidigt som studenterna ”empovras”¹⁵ till individer med potential för kritiskt tänkande, reflektion och lärande. Ett sådant skifte menar Harvey är förknippat dels med en transformering av högre utbildning så att den stödjer en sådan utveckling samtidigt som transformerade (i meningen kunniga och bemyndigade) akademiker ges/tar på sig en roll som förändringsagenter i samhälle och organisationer. Det handlar alltså inte om anställningsbarhet som ytterligare ett mål för högre utbildning utan istället om att anställningsbarheten är en effekt av och beroende av det livslånga lärandet.

De organisationer i vilka akademiker främst arbetar har genomgått stora förändringar under senare år när det gäller såväl strategiska mål som organisationsstrukturer vilket de flesta tycks tro är något som kommer att fortsätta under överskådlig framtid. *Organisationsförändringarna* har också kommit att skyndas på av den pågående IT-utvecklingen och den allt tilltagande globaliseringen. Förändringarna beskrivs i form av anpassning av storlek och organisation till en slimmad, till uppgiften väl anpassad form av plattare, mindre hierarkiska organisationsstrukturer och ökat antal flexibla arrangemang vad avser anställningar. Allt detta har fått konsekvenser för hur akademikers arbete har utvecklats. Arbetet i sig har blivit otydligare och mer mångfacetterat, flexibilitet framhålls som en nyckelegenskap liksom förmågan att arbeta i team, därtill har otydligheten också ökat i fråga om karriärvägarna. Det finns också en tendens att akademikerna själva inom ramen för sin anställning mer och mer ägnar sig åt att utveckla sina arbetsuppgifter i enlighet med utvecklingen runt omkring dem och i vissa fall även för att påverka denna utveckling (Harvey, 2000).

3.2.2 Diskrepansens karaktär

Mot bakgrund av ovanstående kan frågan ställas vari diskrepansproblematiken består och hur den bristande matchningen beskrivs, något som skiljer sig åt beroende på artikelförfattarnas ståndpunkter. De flesta, om än inte alla (se avsnitt 4.2.4) är överens om att diskrepansen är reellt förekommande. Man skiljer sig däremot åt vad gäller hur allvarlig problematiken uppfattas vara.

¹⁵ ”Empovras” är inget vedertaget ord i svenskan. Normalt översätts ”empowerment” med bemyndigande eller bemäktigande men hur själva verbet ska översättas utan att förlora sin betydelse vet jag inte. Därav den knöliga konstruktionen.

Kritik framförs ofta mot de nyutbildades kompetens eller snarare deras påstådda brist på sådan. Bland annat i Storbritannien framförs kritik från arbetsgivarna mot att de nyutbildade inte uppfyller de kompetenskrav som ställs i arbetet (se exempelvis Kemp & Seagraves, 1995). Enligt De la Harpe et al. (2000) finns det en världsomspännande uppfattning om att universitetsutbildning på "under-graduate"-nivå inte producerar akademiker med önskvärda färdigheter vad gäller livslångt lärande och andra färdigheter av professionell karaktär. Man uppfattar exempelvis brist på samarbetsförmåga, teamarbete, muntlig och skriftlig kommunikation och affärsmässighet. Flexibilitet och anpassningsförmåga är andra centrala begrepp som efterfrågas.

Kritiken riktas såväl mot dem med allmänna akademiska examina som mot dem med en mer yrkesinriktad examen eller med en professionsutbildning (Arnold, Loan-Clarke, Harrington & Hart, 1999) något som föranlett ansvariga inom flera institutioner för högre utbildning att utveckla nya akademiska läroplaner som på ett bättre sätt implementerar utveckling av studenternas arbetsrelaterade färdigheter. Äldre undersökningar visar att studenter i stor utsträckning håller med om detta medan vissa nyare undersökningar snarare pekar på att nyutbildade uppfattar sig som överkvalificerade för de arbeten de har (Kellerman & Sagmeister, 2000).

Enligt Kellerman & Sagmeister (2000) kan tre orsaker anges till den påstådda diskrepansen mellan kompetens erövrad i högre utbildning och den kompetens som krävs i "verkligheten". För det första kan utbildningssystemet vara så fjärrmat från arbetslivet att utbildarna inte kan bedöma vilken kompetens akademikerna kommer att behöva, så kallad underkvalificering. För det andra kan man tänka sig att arbetsplatsen inte är organiserad på ett sådant sätt att akademikerns färdigheter kan användas på ett effektivt sätt, så kallat underutnyttjande. Slutligen kan akademikern tänkas vara överkvalificerad.

Ytterligare en aspekt av den bristande matchningen kan uttryckas i kvalitetstermer. De la Harpe et al. (2000) menar apropå detta följande: Om man definierar kvalitet i det här sammanhanget som att de nyutbildade akademikerna ska vara förberedda för det som väntar och syftet med det arbete de utför borde kvalitetssäkringen av högre utbildning ta sin utgångspunkt i vad samhället (och organisationerna) förväntar sig av sina akademiker. I sin tur borde detta leda till systematiska förändringar av undervisning och lärande för att få fram sådana "slutprodukter".

Teichler (2000) presenterar vissa tvivel vad gäller hur adekvat kritiken kan betraktas. Akademisk kunskap tenderar att utvecklas i riktning mot en mer fragmenterad och specialiserad sådan, något som också efterfrågas, främst inom naturvetenskap och teknik men också inom många nya snabbväxande branscher. Därtill kommer att mycket av den efterfrågan som finns på generalistkunskap baseras på undersökningar i vilka chefer och personalavdelningars medarbetare som själva har ett mer generellt perspektiv tillfrågas,

medan det är mer sällan specialister från olika områden får säga sitt. Eftersom generalistkunskap finns representerad tvärs över olika arbetsområden kommer de naturligt också att nämnas av flera i en undersökning. En perfekt matchning kan inte heller betraktas som ändamålsenlig, menar Teichler vidare. En sådan skulle göra att behovet av utveckling av såväl högre utbildning som arbeten skulle utebli, samtidigt som innehållet i utbildningarna skulle bli statistiskt och enbart inriktat på befintliga krav från näringslivet.

3.2.3 Konsekvenser

Vad får då detta för konsekvenser för högre utbildning, för vilken kunskap och vilken kompetens/vilka kvalifikationer den ska bidra till samt för övergången mellan utbildning och arbete?

Vad är det egentligen man efterfrågar? Vilka krav ställs på utveckling av utbildnings- och läroplaner på grundval av det som efterfrågas? Hur kan det genomföras?

Graham & McKenzie (1995a, b) identifierar fyra kritiska problemområden vid övergången från högre utbildning till arbete: kulturförändring, den förberedelse som utbildningen utgör, förväntningar från nyutbildade och arbetsgivare samt nivåer av engagemang och tillfredsställelse. Några av dessa diskuteras nedan.

Skillnaderna mellan rådande kulturer inom högre utbildning och organisationskulturer är påtagliga menar Graham & McKenzie, vilket gör övergången till något mycket osäkert för individen; de kan vara osäkra om viktiga jobb de egentligen förväntas utföra, hur det egentligen ska utföras och med vem och under vilka förutsättningar. Å andra sidan kan detta mycket väl uppvägas av den enskildes höga förväntningar, önskan om att lära, arbeta hårt och bevisa sin förmåga för den omgivningen.

Inom ramen för ett större EU-projekt med fyra inblandade forskningsgrupper från Sverige, Norge, Tyskland och Polen har den svenska forskningsgruppen rapporterat forskningsresultat rörande övergången från högre utbildning till arbetslivet (se Abrandt Dahlgren et al., 2006). I en longitudinell studie undersöktes övergången ur ett sociokulturellt perspektiv innebärande en syn på densamma som en övergång över tid mellan två olika "communities of practice". Tre olika program har studerats och jämförts: politices magisterprogrammet, psykologprogrammet och civilingenjörsprogrammet med inriktning mot mekanik. Syftet med studien var trefaldigt: att identifiera aspekter av identitet och kunskapsbildning som den rapporteras av informanterna, som sistaårsstudenter och 18 månader efter att de börjat sitt första arbete; att identifiera grunddrag i verkande kunskaps- och kompetensdiskurser i såväl utbildningsprogrammen som i arbetslivet samt slutligen; att relatera resultaten till skillnader i programmens design. Resultaten visade att främst psykologprogrammet förbereder studenterna på ett rationellt sätt i det att de erhållna

generella färdigheterna och kunskapsinnehållet föreföll relevanta för professionellt psykologarbete. De andra programmen tycktes förbereda studenterna för arbetet antingen genom att förse dem med generella färdigheter vilka behövde omvandlas inom ramen för det professionella arbetet eller genom att innehålla delar som snarare spelade en rituell roll än korrelerade med kraven på generella färdigheter i arbetslivet (Abrandt Dahlgren et al., 2006).

Trots stora skillnader i utbildningssystemen, i arbetsuppgifterna inom olika områden och i komplexiteten i övergången mellan högre utbildning och arbete är åsikterna förvånande lika vad gäller *vad som bör betonas i läroplanerna*. Den kompetens de flesta intressenter önskar se som föremål för utveckling är generella kompetenser, sociala och kommunikativa färdigheter, entreprenörskapsberedskap samt inte minst flexibilitet (Teichler, 2000). Argumenten för detta är flera: för det första menar man att specialiserad professionskunskap snabbare blir överspelad idag än tidigare, för det andra framstår allt fler yrken och positioner inom organisationer som baserad på kunskap från mer än ett fält och för det tredje gör den stora mängden nyutbildade med högre utbildning, sysselsättningsproblemen och förändringar i ekonomin att det ovan nämnda matchningsproblemet att flexibilitet blir en åtråvärd egenskap. Även Harvey (2000) pekar på att akademikernas egenskaper och färdigheter ofta betraktas som viktigare än en examen i ett visst ämne.

Mer i detalj beskrivs förväntad utdelning på högre utbildning i följande termer:

...graduates are expected to

- be flexible,
- be able and willing to contribute to innovation and be creative,
- be able to cope with uncertainties,
- be interested in and prepared for life-long learning,
- have acquired social sensitivity and communicative skills,
- be able to work in teams,
- be willing to take on responsibilities
- become entrepreneurial
- prepare themselves for the internationalism of the labour market through an understanding of various cultures, and
- be versatile in generic skills, for example in new technologies.

(Teichler, 2000, p. 87).

En vanlig uppfattning är, enligt Teichler (2000), att den ändrade situationen kan hanteras med hjälp av diversifiering av den högre utbildningens struktur

och form. Detta kan ske i vitt skilda riktningar, vad gäller typ av institutioner, storlek, akademisk profil, studienivå, studentkader eller finansiering. Studier visar också att diversifieringen tar sig olika uttryck beroende på de nationella systemen. Exempelvis är skillnaderna stora vad gäller möjligheterna till horisontell diversifiering, det vill säga vilken grad av variation i läroplaner som tillåts inom och mellan studieområden. Kraven på läroplanerna inför framtiden beskrivs som flerfaldiga. Problemområden som lyfts fram därvidlag är sådant som transfer mellan teori och praktik i utbildning och mellan utbildning och arbete, behovet av tvärvetenskaplighet, behovet av att lyfta fram annat än instrumentella värden inom ramen för utbildning, exempelvis fredsfrågor, hållbar utveckling och internationellt samarbete samt utveckling av internationell kompetens (Teichler, 2000).

När det gäller *hur utbildningen förberett de nyutbildade för det kommande arbetet* pekar Graham & McKenzie (1995a) på två centrala problem, nämligen lämpligheten i arbetsformer och lärande inom högre utbildning och matchningen mellan de erhållna kunskaperna och färdigheterna och organisationernas behov. Traditionellt är universitetsstudier individualistiska, menar författarna (även om de pekar på en viss gynnsam utveckling under 90-talets början), och därmed inte inriktade på att utveckla de studerandes förmåga att arbeta i grupp eller att kommunicera med människor på olika nivåer. Däremot finns en säkerhet i studenterna som grupp befinnande sig på ungefär samma nivå, något som sedan inte naturligt finns i den organisation där de ska arbeta. Vad gäller förhållandet med den bristande matchningen av vad utbildningen erbjuder och vad organisationerna vill ha pekar Graham & McKenzie främst på olika aspekter av kommunikation, såväl skriftlig som muntlig samt kopplingen mellan uttrycksätt och den tänkta mottagaren.

3.2.4 En påstådd diskrepans?

I det föregående tecknades en bakgrund till och konsekvenser av en bristande matchning mellan nyutbildades kompetens och den kompetens som arbetet kräver. Som också nämndes ovan är alla inte överens om detta. Nedan beskrivs på vilka grunder beskrivningen av diskrepansproblematiken kritiserar.

Johnston (2003) pekar exempelvis på ett flertal brister i den forskning som visar på att arbetsgivare inte är nöjda med den kompetens de nyutbildade visar upp. Dels sker alltför mycket forskning på inflytelserika grupper villkor, såsom större arbetsgivares eller institutionella krafter som på olika sätt vill styra utbildningar i en given riktning. Dels kritiserar den existerande forskningen metodologiskt. Med utgångspunkt i El-Khawas (2000) indelning av grunder för högskolepedagogisk forskning, grundforskning, policy respektive praktik, menar Johnston att den policybaserade forskningen kraftigt dominerar på bekostnad av de andra två. Resultaten av denna forskning ger en skev bild av vilken matchning som egentligen kan tänkas finnas menar Johnston.

Därtill kommer att finansierarna inte bara bestämmer vad det ska forskas om utan också vilka metoder som ska användas. Detta leder till en klar dominans för traditionell, positivistisk och kvantitativ forskning, något som försvårar studerandet av mer komplexa processer och fenomen. Inte heller är finansierarna intresserade av teoretiska conceptualiseringar eller förklaringar eftersom teoribaserad forskning anses alltför tidskrävande eller till och med alltför hotfull för den policy finansierarna företräder. Allt detta ger upphov till en ond cirkel eftersom forskarna i sin tur vet vilka ämnen finansierarna vill ska beforskas och på vilket sätt och därför ansöker med just sådana projekt. Möjligheten att påverka i policyfrågor på området blir därmed obefintliga menar Johnston. Ett exempel på problem i sammanhanget rör den aktuella betoningen på utveckling av så kallade "key skills" inom ramen för högre utbildning.

Min ståndpunkt relativt diskrepansproblematiken grundar sig i mitt miljöpedagogiska perspektiv. En viss skillnad är oundgänglig eftersom utbildning och arbete är två skilda kontexter. Kompetens kan därmed inte heller automatiskt förstås på samma sätt. Det förefaller mig däremot som om diskrepansen är onödigt stor, kanske beroende på bristande förståelse från båda sidor för skillnaderna i det andra lägrets underliggande antaganden. Med utgångspunkt i den forskning som finns och i ett antagande om att den ovan beskrivna diskrepansen må vara delvis påstådd men utgörande ett problem är steget inte långt till att fundera över hur situationen kan påverkas i en positiv riktning. Med andra ord, vilka möjligheter finns att förstå vad motsättningen bottenar i och på grundval av detta söka minska diskrepansen eller gapet mellan högre utbildning och arbete? Hur kan högre utbildning utvecklas så att den på ett rimligt sätt förbereder studenterna för det kommande arbetslivet? Flera vägar för att uppnå en sådan målsättning kan säkert identifieras. Inom ramen för denna avhandling har jag valt att studera två vägar närmare: anställningsbarhet och tillvägagångssätt för att stödja utveckling av sådan hos de studerande (avsnitt 3.3) samt professionalisering av det kommande arbetet (avsnitt 3.4).

3.3 Anställningsbarhet

I forskning rörande anställningsbarhet kan två huvudsakliga riktningar eller konstruktioner urskiljas. Båda har som mål att öka anställningsbarheten hos de nyutbildade akademikerna, men gör det från skilda utgångspunkter. Anställningsbarhet eller om man så vill "employability" är inte något enhetligt begrepp i sig. I följande avsnitt görs först en begreppslig analys av anställningsbarhet utifrån två i litteraturen förekommande konstruktioner. Begreppet relateras sedan till ett annat i sammanhanget centralt begrepp: kompetens, varefter möjliga vägar för att utveckla anställningsbarhet hos de studerande föreslås och diskuteras.

Av föregående avsnitt framgår att relationen mellan utbildning och arbete har beskrivits i termer av en diskrepans mellan den kompetens nyutbildade akademiker uppfattas ha och den kompetens eller de kvalifikationer ett arbete som akademiker kräver. Diskrepansen kan identifieras oberoende av geografisk hemvist eller område inom vilket arbetet bedrivs. Som en lösning på detta har diskussionen kring utveckling av anställningsbarhet tagit fart och inte minst i samband med Bologna-processen blivit synnerligen intensiv. Vad menar man då med anställningsbarhet? I svenska sammanhang används begreppet hittills ganska oproblematiskt trots den betydelse begreppet fått vid omarbetning och nyframtagning av kursplaner under "bolognifieringen" av svensk utbildning. Sökning via Google eller Google Scholar ger visserligen en del träffar men vid närmare granskning har det visat sig att begreppet används som om dess betydelse vore entydig och självklar. I en alumnistudie (Holmberg & Johansson, 2005) redovisades exempelvis tidigare studenters syn på anställningsbarhet i termer av möjlighet till anställning. Som centrala aspekter pekades på utbildningsnivå, yrkeserfarenhet, rörlighet, familjesituation och yrkesidentitet. I likhet med annan forskning på området (se Johnston, 2003) diskuteras dessa aspekter inte i kvalitativa termer eller insatt i något teoretiskt sammanhang. Ett undantag vad gäller det senare utgörs av Nilssons (2007) avhandling i vilken anställningsbarhet placeras in i en större kontext rörande högre utbildning och professionell praktik. Nilsson påpekar också det jag tidigare antytt, nämligen på bristen på diskussion kring hur kvaliteter i utbildningen hänger samman med vilka kvaliteter som utvecklas hos de studerande inom ramen för utbildningen.

Baserat på bland annat brittiska rapporter (Robbins [1963], Dearing [1997]) menar Nilsson (2007) att anställningsbarhet refererar till individens möjligheter att få och behålla en anställning liksom att vid behov kunna få en ny sådan. Begreppet är emellertid mer komplext än så. Exempelvis pekar Little (2003) på nödvändigheten av att skilja mellan faktorer som påverkar möjligheten att få ett arbete och faktorer som förbereder för arbete. Brown formulerar i samma anda med stöd i brittisk policy följande syn på anställningsbarhet:

a view of employability as about more than simply the outcome of finding work for graduates, maintaining that it involves a process of actively preparing students for the world of work through enhancing academic learning (Brown, 2007, p. 31).

Harvey (2005) betonar också den förberedande kvaliteten av anställningsbarhet men vill dessutom vidga målsättningen till att handla om mer än arbete:

...employability is not about getting a job; it is about developing attributes, techniques, or experience for life. It is about learning, and the emphasis is less on 'employ' and more on 'ability'. In essence, the emphasis is on developing critical reflective abilities, with a view to

empowering and enhancing the learner. Employment is a by-product of this enabling process (p.13).

Behoven av kompetent handlande i arbete är genomgående oavsett nivå, och för att åstadkomma detta finns det också behov av att koppla utbildningsprocesser till ett sådant handlande (O'Donoghue & Maguire, 2005). Utbildningsplaner inom högre utbildning har också under det senaste årtiondet i allt högre utsträckning adresserat anställningsbarhet i form av kurser med ett inbyggt innehåll relaterat till anställningsbarhet, med fokus på undervisning i och bedömning av nyckelfärdigheter (Mason et al., 2003). Däremot vet man mindre om hur sådana färdigheter på ett "lyckat" sätt ska integreras och bedömas i grundutbildning. Ett annat problem är också att det är tveksamt om studenterna är medvetna om och har förmåga att formulera vilka färdigheter som kan/bör utvecklas inom ramen för akademiska studier (Brown, 2007).

Jag ska senare komma tillbaka till vilken betydelse jag vill lägga i begreppet anställningsbarhet och hur jag menar att det skulle kunna vara möjligt att utveckla sådan hos de studerande. Innan dess vill jag dock ge ytterligare inblick i begreppet och göra en problematisering av begreppets användbarhet. Detta görs med utgångspunkt i internationell forskning och det motsvarande engelska begreppet *employability*. Inledningsvis presenteras begreppet mera allmänt varefter beskrivningen kopplas till hur det används i samband med akademiker. Ovan har två olika tolkningar eller konstruktioner av begreppet skymtat, dessa konstruktioner analyseras vidare i det följande avsnittet med avseende på underliggande antaganden och relation till kompetensbegreppet. Slutligen påbörjas en diskussion om möjligheter till utveckling av anställningsbarhet hos studerande inom ramen för högre utbildning.

3.3.1 "Employability" som begrepp

Begreppet *employability* myntades på 1950-talet men fick inte genomslag förrän i slutet av 1990-talet. Begreppet har studerats ur olika vinklar och på olika nivåer sedan dess. (Forrier & Sels, 2003; Van der Heijde & Van der Heijden 2006). Enligt Forrier & Sels (2003) finns ingen klar konsensus kring innebörden av begreppet och inte heller någon enhetlighet vad gäller mätningar av *employability*. En förklaring till detta kan vara den historiska utvecklingen av hur begreppet använts, från 50-, 60- och 70-talens individinriktning via organisationsfokus under 80-talet för att sedan komma tillbaka till individen på 90-talet. Även andra skillnader har noterats som har betydelse för begreppets olika innebörder. Jag har sammanfattat Forriers & Sels historiska genomgång i följande matris och har därtill lagt till ett försök att karakterisera den första halvan av 2000-talets första decennium:

Tabell 3 Employability-begreppets utveckling. Framtagen efter Forrier & Sels (2003, pp.103-104) samt Löfgren Martinsson (2007).

| Tid | Nivå | Fokus | Användning |
|------------|---------------------|---------------------------|--|
| 50-60-tal | vissa individer | attityder | |
| 70-tal | vissa individer | kunskaper och färdigheter | arbetsmarknads-instrument |
| 80-tal | organisation | personalflexibilitet | HR-instrument |
| 90-tal | alla individer | karriärmöjligheter | arbetsmarknads-instrument |
| (20)00-tal | individorganisation | diskrepans | arbetsgivarinstrument utbildningspolitik |

Begreppet kan användas i olika syften. Thijssen [2000] refererar i Forrier & Sels (2003)¹⁶ redogör för tre sådana syften utgående från employability sett från olika nivåer i termer av möjligheter till anställning. Ur ett samhällsperspektiv karaktäriseras employability som en indikator för möjlighet till full sysselsättning, ur organisationsperspektivet som en indikator för i vilken utsträckning det är möjligt att matcha tillgång och efterfrågan vad gäller arbetskraft och ur individperspektivet som en indikator för möjligheten att få ett arbete eller en karriär. Inom ramen för det senare definierar Fugate, Kinicki & Ashforth (2004) employability som en form av arbetsspecifik, proaktiv anpassningsförmåga bestående av tre dimensioner: karriäridentitet, personlig anpassningsförmåga och socialt och mänskligt kapital.

Forrier & Sels (2003) betraktar employability som en process och föredrar att försöka förstå hur denna process kan ta sig uttryck snarare än att mäta individers anställningsbarhet:

We are interested in the employability process, i.e. the process that influences an individual's chances of a job and steps in the internal and external labour market (p.107).

Sin syn på employability som process baserar Forrier & Sels (2003) på en forskningsöversikt av hur definitioner och dess olika dimensioner och indikatorer. Definitionerna hänför sig antingen till en intern arbetsmarknad, en extern arbetsmarknad eller både och. Definitionerna är tämligen lika men skiljer sig åt avseende vissa dimensioner; några betonar individuella karakteristika, andra kontexten eller effekterna, åter andra fokuserar de aktiviteter som förstärker möjligheterna till arbete. Oordning råder dock i hur

¹⁶ Originalartikeln är på holländska, därav andrahandskällan.

de olika dimensionerna eller indikatorerna används i mätningssammanhang varför olika studier sällan är jämförbara. Thijssen [2000] gör ett försök att utreda problematiken genom att stratifiera definitionerna på ett annat sätt. I så kallade *core definitions*, beskrivs employability som den personliga förmågan att utföra ett arbete, i så kallade *broader definitions* tillkommer också den individuella kapaciteten att vidareutveckla och använda sin förmåga. Slutligen, i så kallade *comprehensive definitions* ingår också kontextuella faktorer som kan hindra eller möjliggöra användning och utveckling av employability. Viss tveksamhet kan visas gentemot Forriers & Sels påstående om att de vill se employability som en process och kritiken mot mätbarhet. Modellen bygger helt på ett humankapitaltänkande (även om författarna föredrar att kalla det flyttningskapital!) och baserar resonemanget på rörlighet, internt och externt. Kvalitativa förändringar/utvecklingsprocesser avseende hur arbetet utförs ägnas mindre, om än alls någon, uppmärksamhet.

En kompetensbaserad syn på employability, framförd av Van der Heijde & Van der Heijden (2006), bygger på föreställningen att den ska tjäna såväl karriärsyften för individen som ge konkurrensfördelar på organisationsnivån. Bland annat menar författarna att den förändring som skett under senare år, i riktning mot plattare och alltmer projektbaserad organisationsformer, gjort karriärer mindre förutsägbara. Det är därmed nödvändigt att ha tydliga definitioner och diagnoser vad gäller individers kompetens för att sedan kunna öka anställningsbarheten. De snabba förändringarna i samhället medför också att specifik kompetens på ett givet område inte är en garanti för anställning i framtiden. I den kompetensbaserade ansatsen till employability används kompetensmodeller för att förena individuella förmågor med organisatoriska kärnkompetenser. Författarna försöker reda ut skillnaden mellan "skills" och "competence". I det första fallet innebär "skill" en färdighet eller funktion och innefattar den kunskap och förmåga som är nödvändig för att utföra den. I det andra fallet hänför sig begreppet till de totala kunskaperna, färdigheterna och förmågorna som är nödvändiga för professionell praktik. Van der Heijde & Van der Heijden (2006) försöker vidare integrera tekniskt-rationella och förståelsebaserade perspektiv på kompetens för att skapa en bas för sin operationalisering av begreppet. Utgående från denna bas skapas några dimensioner av employability; yrkesmässig expertis kompletteras med det författarna benämner mer generella kompetenser; förutseende och optimering, personlig flexibilitet, organisationskänsla och balans.

Som jag tolkar användningen av begreppet employability, framstår det som bredare än det svenska begreppet anställningsbarhet. De samhällliga och organisatoriska nivåerna har ännu inte samma plats i diskussionerna i Sverige. Också inom ramen för den individuella nivån tenderar resonemangen att variera betydligt mer internationellt, med betoning på kartläggning av ingående dimensioner av begreppet och framtagande av mätbara indikatorer för om

employability föreligger eller inte. Fortfarande ägnas små ansträngningar åt mera kvalitativa aspekter av begreppet employability, inte minst vad gäller möjligheterna att utveckla individers anställningsbarhet, i utbildning och i arbete. Fortsättningsvis kommer jag så gott som uteslutande använda mig av det svenska begreppet. Med denna avgränsning följer med stöd i ovanstående resonemang en fokusering av den individuella nivån.

Hitills har framställningen rört anställningsbarhet i allmänhet. I det följande avgränsas resonemangen till att röra anställningsbarhet hos individer med högre utbildning, nedan benämnda akademiker.

3.3.2 Två konstruktioner av akademikers anställningsbarhet

Knight and Yorke (2004) liksom Harvey (2005) definierar (med utgångspunkt i ESECTs¹⁷ skrivning) anställningsbarhet i termer av lämplighet för arbete som akademiker¹⁸. Mer specifikt beskrivs begreppet som:

a set of achievements, understandings and personal attributes that make individuals more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy (Yorke, 2004, p.7).

Harvey (2005) lyfter fram vissa reservationer vad avser definitionen. För det första bygger den på sannolikheter. Det finns ingen absolut koppling mellan att vara anställningsbar och att faktiskt erhålla en anställning, därtill är alltför många andra variabler involverade. Enligt Knight & Yorke (2004) är inte heller en låg grad av anställning av akademiker ett absolut tecken på att anställningsbarheten är dålig. För det andra, menar Harvey (2000), har de flesta nyutbildade akademiker inte ett fritt val vad gäller var och med vad de vill arbeta. Slutligen påpekar Harvey också att det finns en stor skillnad mellan att erhålla ett arbete och att faktiskt utföra arbetet på ett framgångsrikt sätt. Akademiska examina och betyg pekar på den nyutbildades tidigare prestationer men täcker långt ifrån alla önskvärda ingredienser som krävs för att lyckas. I enlighet med detta resonemang understryker Knight & Yorke (2004) vikten av att skilja mellan anställningsbarhet (employability) och anställning (employment) liksom svagheten i att alltför mycket forskning hittills ägnats åt att använda anställningsstatistik som kvalitetskriterium för högre utbildning.

Två grundläggande sätt att hantera den senare problematiken speglas också i två urskiljbara perspektiv på anställningsbarhet. Beroende på hur relationen mellan kunskap och färdigheter betraktas och värderas, kommer sättet att hantera arbetsgivarnas krav att anta olika riktning. Att betrakta anställnings-

¹⁷ The Enhancing Student Employability Co-ordination Team, UK.

¹⁸ Med akademiker förstås här individer med akademiska examina oavsett i vilken sektor av arbetslivet de befinner sig.

barhet som ett mål för utbildningen gör en revision av utbildnings- och kursplaner och dess implementering nödvändig menar Yorke (2004). Tidigare undervisningsformer som föreläsningar, seminarier och handledning kanske inte alltid är optimala.

Definitionen ovan speglar det första perspektivet på eller konstruktionen av anställningsbarhet, nämligen som avgränsade färdigheter. Cranmer (2006) liksom Knight & Yorke (2004) redogör för (och kritiserar!) den ovan nämnda definitionen i termer av färdigheter eftersom den bygger på ett tekniskt-rationellt¹⁹ antagande. Den naturliga vägen att förebygga bristande kompetens hos akademiker skulle med ett sådant synsätt vara att ta reda på exakt vilka specifika kompetenser som efterfrågas och anpassa kursplanerna därefter.

Ett annat sätt är att betrakta anställningsbarhet som en potentiell förmåga att handla i olika kontexter, grundad i på vetenskaplig bas framtagna kunskap liksom på förmåga till kontinuerligt lärande och ”empowerment”. Den ovan nämnda tolkande eller förståelsebaserade²⁰ ansatsen till kompetens kan sägas ligga under ett sådant betraktelsesätt. I tillägg till förmågan att förstå och hantera en given situation kommer så kallade ”transfer skills”, förmåga till utveckling av sig själv och andra och ett uppfattat handlingsutrymme som nyckelingredienser för att vara anställningsbar. Knight & Yorke (2004) omfattar ett liknande synsätt benämnt ”beyond skills”. För att akademiker ska ha möjlighet att tillägna sig en sådan anställningsbarhet fordras mer betydande ändringar av kursplanerna där dessa förmågor, vävs in på ett integrerat sätt och görs till underlag för reflektion.

Knight & Yorke (2004) benämner det första synsättet ”skills-based” eller färdighetsbaserat medan det andra benämns den nya synen eller ”bortom färdigheter”. Fortsättningen av detta kapitel bygger på denna uppdelning med start i den mer traditionella synen på anställningsbarhet.

3.3.3 Anställningsbarhet i termer av färdigheter

Ett angreppssätt när det gäller att försöka lösa matchningsproblematiken som skisserats ovan är att resonera i termer av vilka färdigheter eller om man så vill kompetens(er) som bör utvecklas i högre utbildning som förberedelse för arbetslivet och att fundera över hur dessa i så fall kan adresseras i utbildnings- och kursplaner.

I litteraturen finns en rad exempel på hur man försökt definiera färdigheter som gör nyutbildade akademiker anställningsbara (se exempelvis Bibbings, 2001; Dickerson & Green, 2002). En sammanställning, gjord av en holländsk forskare och redovisad i Knight & Yorke (2004), redovisar upp till 39 olika kvaliteter av färdigheter som aspekter av anställningsbarhet.

¹⁹ se Ellström, 1997.

²⁰ se Sandberg, 2000.

När det gäller definitionen av anställningsbarhet i termer av "skills" råder viss förvirring (se Ellström, 1992, Bennett et al., 2000). Enligt Cranmer (2006) är användningen av begrepp som "core" (kärn-), "key" (nyckel-), "transferable" (överförbara) och "generic" (generella) "skills" (färdigheter) bara några sätt att beskriva vad som utgör anställningsbarhet som ett resultat av högre utbildning. För en längre utredning av detta hänvisas till Bennett et al. (2000) som ger en god bild av vilken otydlighet som råder på området. Ellström (1992) beskriver också det som varit problematiskt vid läsningen av internationella artiklar, den otydlighet som råder kring angränsande begrepp som kvalifikationer och yrkeskunnande i förhållande till kompetensbegreppet. I anglosaxiska texter benämns de för det mesta "skills" - allihop!

Kemp & Seagraves (1995) behandlar frågan om överförbara färdigheter och ställer sig frågan om högre utbildnings förmåga att leverera sådana. Med överförbara färdigheter menas *"färdigheter och förmågor vilka anses tillämpbara i mer än en kontext"*, min översättning, (s 315). Vad som ingår varierar menar författarna men räknar som så många andra upp muntliga och skriftliga kommunikativa färdigheter, mellanmänniska färdigheter i form av samarbetsförmåga och förmåga att bygga relationer med andra individer eller i grupp, problemlösningsförmåga och så vidare (jfr De la Harpe et al., 2000).

De la Harpe et al. (2000) kritiserar vidare användningen av "generic skills" på grundval av att det dels går att missförstå innebörden i begreppet (det används som synonymt med termer som attribut, värderingar, kompetens och kvaliteter) och att det därtill antyder att färdigheter skulle vara oberoende av den kontext i vilken lärandet sker och därför skulle kunna utvecklas i ett vakuum. Istället föreslår De la Harpe et al. termen "professional skills" och i detta inkluderas kommunikation, problemlösning, kritiskt tänkande, förmåga att arbeta i grupp, lärandeförmåga, interpersonella och intrapersonella färdigheter samt förmåga till teknologisk och informationsanvändning.

Graham & McKenzie (1995b) diskuterar utifrån en engelsk undersökning hur linjechefer bedömer styrkor och svagheter hos nyutbildade akademiker. Cheferna menar att styrkorna främst består i kognitiva färdigheter ("tänk"), uppdaterad ämneskunskap, entusiasm och energi, vilja att lära, fräsch och optimistisk inställning samt nya idéer. Svagheter inkluderar främst sådant som brist på erfarenhet, kommunikationssvårigheter, bristande självkänedom samt hos vissa en överlägsen attityd.

Harvey (2000) pekar på interaktiva och personliga attribut²¹ som centrala. De huvudsakliga interaktiva attributen är kommunikativa färdigheter, samarbetsförmåga och mellanmänniska färdigheter medan de personliga utgörs av attityder och förmågor inklusive intellekt, kunskap, vilja och förmåga till lärande, riskvillighet, initiativförmåga, flexibilitet och förmåga att anpassa sig

²¹ Såvitt jag förstår använder Harvey uttrycket attribut på samma sätt som jag använder uttrycket kompetens.

till, utveckla och driva förändring. Till detta kommer sådant som självförtroende, motivation och förmågan att sälja sig själv.

Cranmer (2006) beskriver den betydelse en satsning inom högre utbildning på utvecklingen av "employability skills" hos blivande akademiker har för deras möjligheter på arbetsmarknaden. I slutet av 1990-talet rekommenderades i England att utveckling av färdigheter som kommunikation, sifferfärdigheter, informationsteknologi och "lära att lära"-förmåga skulle ingå inom ramen för alla ämnen i högre utbildning. Enligt de la Harpe et al. (2000) och Little (2003) pågick och pågår en sådan diskussion även i många andra industrialiserade länder. I några länder är detta mera utvecklat; Australien, Kanada och Danmark nämns som exempel (Harvey & Bowers-Brown, 2004).

Möjligheterna att utveckla anställningsbarhet i den här betydelsen inom ramen för högre utbildning undersöktes i början av 2000-talet. Undersökningen visade att strukturerad arbetslivserfarenhet och deltagande av arbetsgivare i framtagandet av kurser hade positiv effekt på i vilken utsträckning de nyutbildade akademikerna sex månader efter examen hade erhållit ett arbete på "rätt" nivå. Samtidigt fann man inget underlag som visade att institutionernas ansträngningar för att utveckla undervisning, bedömning och lärande av färdigheter hade haft effekt (Mason et al., 2003). En fördjupad analys av materialet ledde Cranmer (2006) fram till slutsatsen att forskning knappast stöder att färdigheter kan utvecklas effektivt "i klassrummet". Om detta är ett generellt förhållande är svårt att uttala sig om, forskningen är inte enig därvidlag.

I en holländsk undersökning pekar en grupp författare på liknande förutsättningar och resultat. Enligt undersökningen pekar ett flertal forskningsresultat rörande relationen mellan högre utbildning och arbete på en växande betydelse för generell kunskap, attityder och sociala färdigheter. Den generella kunskapen förefaller emellertid inte vara något större problem. Istället är det för det mesta de nyutbildades brist på personliga och sociala färdigheter som utsätts för kritik från både arbetsgivare och de nyutbildade själva. Med färdigheter menas i detta sammanhang sådant som muntlig och skriftlig kommunikation, motivation och mellanmänniska aspekter liksom förmågan att tänka och agera på ett situationsanpassat sätt. Andra kvaliteter som har större betydelse än den generella ämneskunskapen är förmågan att samarbeta i grupp, affärsmässighet samt förmågan att utvecklas i arbetet. För det senare fordras dessutom kapacitet för lärande i arbetet genom såväl vidareutbildning som erfarenhet (Allen, Boezeroy, de Weert & van der Velden, 2000).

Ett än mer komplext problem är frågan om hur anställningsbarhet kan mätas. Det vanligaste är att mäta i termer av hur många som innehar ett arbete med en viss nivå en viss tid efter examen. Kritik har riktats mot detta sätt att mäta av flera anledningar; det betraktas som alltför kortsiktigt och alltför inriktat på en institutionell framgång istället för på innebörden för individen.

Dessutom menar kritikerna (se exempelvis Morley, 2001) att alltför många andra variabler är i spel när man mäter anställningsgrad, vilket gör utbildningens roll i sammanhanget oklar. En sådan som åtminstone i England har haft stor genomslagskraft är vilket universitet den nyutbildade kommer ifrån. Knight & Yorke (2004) menar att sådana mätningar snarare har med anställning än med anställningsbarhet att göra. Skillnaden ligger i det senare begreppets betoning på lämplighet för det kommande arbetet.

3.3.4 Anställningsbarhet - bortom färdigheter

I litteraturen förekommer olika förslag till framhävande av färdigheter i relation till anställningsbarhet, allt från särskilda moduler ägnade olika färdigheter, revisioner av läroplaner för att identifiera färdighetsaspekter och bedömningar av icke-kognitiva färdigheter till införlivande av erfarenheter från arbetslivet och verklighetsförankrade projekt i organisationer i vilka studenter och företrädare för organisationer arbetar tillsammans (se ovan). Med Harvey (2000) och Cranmer (2006) vill jag påstå att detta möjligen är ett förslag som kan ses som "feltänkt". Problemet är, menar jag med stöd i Harvey (2000), att det inte handlar om hur färdighetsträning levereras utan om ett integrerat lärande i en vidare kontext. Inte heller handlar det om att leverera färdigheter i allmän mening utan om att utveckla förhållningssätt till kritiskt tänkande och livslångt lärande. Anställningsbarhet är bara en del av detta (Harvey, 2000).

Denna senare konstruktion av anställningsbarhet så som varande bortom färdigheter innefattar en rad grundläggande och interrelaterade förmågor som inte så enkelt låter sig ringas in och beskrivas. Det handlar om genomgående utveckling hos individen, knuten till hur kontexter erfars och ges mening, hur den egna uppgiften förstås och angrips. Det handlar om att utveckla förhållningssätt till och lära sig av de situationer man ställs inför, att våga handla utifrån de teoretiska kunskaper man tillägnat sig och att kritiskt reflektera och värdera det man ställs inför. Nedan beskrivs denna senare konstruktion av anställningsbarhet i följande termer; det rör sig om att lära sig lära, utveckla "agency" eller handlingsförmåga (nedan benämnt empowerment) samt om förmåga till kritisk reflektion. Sammantaget kan man tala om utveckling av den egna identiteten. Den konstruktion som gjorts av anställningsbarhet, bortom färdigheter, presenteras uppdelad i flera olika komponenter. Detta är en chimär, de är i grunden överlappande och snarare olika infallsvinklar på en utveckling av anställningsbarhet som ett sammanhängande fenomen.

3.3.4.1 Att lära sig lära

I SOU-rapporten (2001:13) argumenteras för att arbete i kvalificerade positioner idag fordrar ett perspektiv på kompetens som utöver specifika kunskaper och färdigheter också innefattar förmåga till självständigt lärande.

Det som idag uttrycks i termer av generalistkunskap måste omsättas i mer specifika termer såsom exempelvis problemlösningsförmåga. Detta för att generell kunskap och/eller färdigheter inte nödvändigtvis i sig kan tillämpas i verkliga situationer. De nyutbildade måste istället lära sig överföra sin(a) kompetens(er) från "lärandevärlden" till "arbetsvärlden" (Harvey, [1997] i Teichler, 2000). Med andra ord blir förmågan att göra denna omvandling eller transfer en nyckelfärdighet för de nyutbildade. Att utveckla sådan färdighet blir med referens till Teichler en central uppgift för den högre utbildningen:

fostering the ability to transfer knowledge from the world of learning, science and scholarship to the world of professional work is widely viewed as an increasingly important task of higher education which cannot be met simply by fostering relatively general strategies of problem solving or relatively general "key competencies" (Teichler, 2000, p. 88).

Högre utbildning bör alltså enligt Teichler (2000) utveckla sina läroplaner för att på ett bättre sätt än tidigare förbereda studenterna för arbetslivet. Men kraven utifrån måste i sin tur transfereras på ett sätt som definierar och framhäver den proaktiva roll högre utbildning förväntas spela för att i sin tur påverka utvecklingen i arbetslivet.

Idag är högre utbildning på två sätt fokuserad på ett instrumentellt lärande, menar Harvey (2000). Å ena sidan finns ett disciplinärt lärlingsskap i vilket man växer in i ett ämne och i den akademiska världen. Arbete utanför universitetet betraktas ur denna synvinkel som ovidkommande eller i bästa fall en bisak. Å andra sidan förknippas instrumentalism också med anställningsbarhet vilket grundas på följande:

- the attempt to predict and plan for skill gaps;
- the preoccupation of some academics to ensure graduates obtain good jobs in appropriate industries or professions;
- the instrumental learning of the mass higher education student (Harvey, 2000, p. 9).

Det senare handlar enligt Harvey (2000) om att studenter idag tenderar att ägna sig åt instrumentellt lärande i allt högre grad. Eftersom sådant lärande oftast är begränsat och i första hand avsett att försäkra sig om en viss kvalifikation eller ett visst arbete, hämmas reflektion och mer holistiskt lärande. Den instrumentella inställningen påverkar hur mycket studenterna är närvarande i schemalagda aktiviteter, vad de läser, vilket engagemang de lägger ner på sina studier i allmänhet och på grupparbeten i synnerhet.

Med utgångspunkt i Brockbank & McGill (1998) är det möjligt att istället argumentera för de studerandes behov av att lära sig lära. Utgående från en socialkonstruktivistisk grundtanke om att vi alltid är påverkade av våra livserfarenheter, att lärandesituationer i högre utbildning i sig är sociala

konstruktioner, att kunskap är socialt konstruerad och att högre utbildning är ett system där makt utövas som påverkar framstegen och lärandet hos den studerande, blir kritiskt tänkande och förhållningsätt centralt. Sådant tänkande, likväl som förhållningsätt, är beroende av förmåga till lärande på flera sätt.

Målsättningen är att utveckla individen, med utgångspunkt i en tanke om självständighet som förutsättning för lärande: ju högre självständighet, desto högre kapacitet för lärande (Anderberg, 2003). För att kunna vara kritisk i förhållande till kunskap, till sig själv och till världen måste den studerande inte bara tillägna sig kunskap utan också använda sig själv inklusive känslor och handlingar i lärandeprocessen. Ytterst innebär ett sådant lärande inte bara effektivitet inom den egna disciplinen, baserat på kunskap utan också möjligheter till kritik av den egna disciplinen genom relaterande till andra discipliner och överskridande av disciplinära gränser (Brockbank & McGill, 1998). Den lärande individen kan inte göra detta på egen hand utan lärande sker alltid i en kontext. Kontexten är därvidlag avgörande för vilket lärande som kan ske. Det är i relation till kontexten som den lärande uppfattar, medvetet eller omedvetet, sin förmåga att tänka, känna och handla menar Brockbank & McGill och skiljer sig därmed inte på denna punkt från ett miljöpedagogiskt tänkande.

Därtill kommer att lärande som en social process är kritisk till sig själv, till den kontext och de förutsättningar i vilka lärande sker. Processen rör hur avsiktliga lärandesituationer skapas och används. Om lärande - inkluderande kunskap, individuell utveckling och handlingsförmåga - betraktas som önskvärda bör rimligen sådana aspekter med stark koppling till anställningsbarhet adresseras i utbildningen. Den sociala processen är avgörande för förmågan till kritisk reflektion och förhållningsätt. Transformativt eller kritiskt lärande är avhängigt förutsättningar som möjliggör för den lärande att reflektera över sitt lärande, inte bara själv utan också tillsammans med andra. Förmågan att bli en kritisk lärande individ, att kunna växla mellan olika paradigmer av kunskap liksom att uppfatta och handla på sätt som överskrider tidigare förståelse kräver kapacitet att kunna reflektera över vad som tidigare är känt och gjort. Att kunna reflektera själv är nödvändigt men inte tillräckligt. Tendenser till självbedrägeri, döljande eller omedvetenhet finns alltid oavsett sammanhang (Brockbank & McGill, 1998). Ensam kan individen inte helt och hållet få syn på sina egna grundantaganden eller "theories-in-use" (Argyris & Schön, 1978). Därutöver, givet kunskapens socialkonstruktivistiska natur och att mening konstrueras tillsammans med andra, är reflektion och meningsskapande oundvikligen en social process. Genom dialog med andra på en gemensam arena (jämför Wilhelmsson & Döös, 2005) skapas förutsättningar för kritiskt reflektivt lärande.

3.3.4.3 Empowerment

En väsentlig aspekt av anställningsbarhet i den senare betydelsen, kopplad till förmåga till lärande och kritisk reflektion, är empowerment²². Empowerment är ett begrepp som används på många områden, har rötter i flera traditioner och som ofta beskrivs oklart och utan koppling till kontext (exempelvis Conger & Kanungo, 1988; Morley, 1995; Gibson, 1991; Larsson, 2007). Det finns svenska översättningar av begreppet såsom bemyndigande, bemäktigande, egenmakt eller delaktighet (Jarhag, 2001; Larsson, 2007). I den fortsatta framställningen används det anglosaxiska begreppet eftersom översättningarna antingen begränsar begreppets innebörd eller frammanar svåröverkomliga språkliga problem. Empowerment i relation till studerande eller lärande används oftast i samband med oprivilegierade grupper och arbete med lika-behandling, innebärande att forskning på detta område oftast rör den sociala aspekten av begreppet. Sådan forskning faller utanför syftet med denna avhandling varför följande avsnitt primärt baseras på forskning i mer generella termer. Inledningsvis presenteras olika sätt att se på empowerment varefter begreppet åter kopplas till högre utbildning och anställningsbarhet.

Empowerment har främst studerats inom socialt arbete, inom management och inom ramen för psykologi. Inom socialt arbete ges empowerment ofta en betydelse av "hjälp till självhjälp" i avsikt att mindre privilegierade individer och grupper ska stärkas och kunna ta ansvar för sig själv i samhället och har politiska kopplingar (Gibson, 1991). I management-litteratur liksom i forskning om management, ledarskap och organisation, ges begreppet ofta strategisk betydelse och betraktas som ett sätt att styra verksamheten. I det sammanhanget antas begreppet ofta röra delegation till och delande av makt med underställda (Conger & Kanungo, 1988). Inom organisationsforskningen har begreppet och strategierna kopplade till detta kritiserats för att de påstås användas för stärkande av medarbetare medan de i praktiken används för organisationens syfte eller till och med för manipulation (se exempelvis Collins, 1995). I psykologisk forskning har man främst fokuserat begreppet i termer av självbestämmande och självförverkligande. (Gibson, 1991). Det senare har också kommit att integreras i managementsammanhang.

Empowerment är oundgängligen förknippat med makt och kontroll. Utifrån dessa begrepp identifierar Conger & Kanungo (1988) två konstruktioner av empowerment: som *relation* respektive som *motivation*. I det förstnämnda fallet betraktas makt som det inflytande en individ, grupp eller organisatorisk enhet har i relation till andra. Källor till sådan makt kan vara position, expertis, personliga egenskaper eller tillgång till information. Makten utövas med hjälp av regler, straff respektive belöning (materiell eller symbolisk) samt kontroll över informationsflödet. Larsson (2007) uttrycker på liknande sätt makt som

²² Uttrycker härrör från verbet "empower" som kan översättas med "bemyndiga" eller "sätta i stånd".

tillträde och tillgång till resurser och som makt *över*. I det andra fallet betraktas makt som motivation och förväntningar relaterade till individen själv (Conger & Kanungo, 1988). Individens behov av makt uppfylls när hon uppfattar att hon har makt och när hon tror att hon kan handskas med händelser, situationer och andra människor när hon konfronteras med dem. I Larssons (2007) termer kan makt ur denna synvinkel i stället kopplas till handlingsförmåga ("agency") eller makt *tillför*²³. Enligt Larsson kan makt också uttryckas som makt *med* och hänför sig då till empowerment i den ovan nämnda sociala betydelsen.

Larssons (2007) två rekvisit för makt, och därmed för empowerment, tillträde och tillgång till resurser samt handlingsförmåga, kan ses som essentiella i relation till anställningsbarhet även när det gäller högre utbildning. Handlingsförmåga beskrivs av Larsson som "*förmågan att definiera våra mål och uppnå dem*" (s 44). I handlingsförmåga inkluderas graden av motivation, känsla av meningsfullhet och ett syfte med den avsedda handlingen. Handlingsförmåga bidrar på så sätt till att individen kan forma sina egna livsval och ta kontroll över exempelvis sin arbets- eller studiesituation. Inom ramen för konstruktionen av anställningsbarhet, bortom färdigheter, finns det anledning att betona det psykologiska betraktelsesättet på empowerment, även om de andra synsätten finns med i bakgrunden. Handlingsförmåga i den ovan nämnda betydelsen, att ha makt till, eller kanske hellre, makt *att* uppfatta sina möjliga handlingsalternativ givet en situation är centralt i förhållande till förberedelserna för arbetslivet inom ramen för högre utbildning. Det är däremot rimligt att det uppfattande av handlingsmöjligheter som är önskvärt kommer att bygga på resurser i form av en väl utvecklad kunskapsbas i det aktuella och närliggande ämnesområden och i form av väl utvecklade nätverk, i samverkan med andra (se diskussionen om kritiskt reflekterat lärande ovan). Vad gäller det senare finns stöd i Gibson (1991) som betonar att även om empowerment - givet det psykologiska synsättet - är knutet till individen, är det också kopplat till effekter av kollektiva ansträngningar. I sin tur innebär detta att utveckling av självförverkligande och handlingsförmåga också är knutna till ingripanden i den omgivande kontexten.

Så här långt har framställningen främst berört empowerment som en central kvalitet i förhållande till anställningsbarhet. I det följande berörs empowerment som process kopplat till hur sådana processer kan stödjas inom ramen för högre utbildning.

Empowermentprocesser beskrivs, i likhet med de ovan nämnda kvaliteterna, utifrån det perspektiv som anläggs. Givet ett management-perspektiv så som det tolkas av Conger & Kanungo (1988) bygger en sådan process på stärkande av individer och grupper med liten makt genom delegation av ansvar och befogenheter, medan individer och grupper med mera makt tvingas dela med

²³ Larsson påpekar att handlingsförmåga kan användas i negativt syfte och att det då handlar om makt över, i betydelsen förtryck.

sig. I praktiken kan det röra sig om målstyrning eller olika former av kvalitetsarbete. Processen innebär också undanröjande av organisatoriska hinder för empowerment. När det gäller empowerment i psykologiskt perspektiv finns en rad beskrivningar varav två ges uppmärksamhet här. Larsson (2007) diskuterar med stöd i Rowlands [1997] tre olika nivåer för förändringsprocesser vad avser empowerment:

För de första den personliga, där utvecklandet av självkänsla, självförtroende och kapacitet undanröjer känslan av förtryck/underläge. Den andra dimensionen är den relationella: där personen utvecklar sin förmåga att förhandla och påverka en relation och de beslut som fattas i den. Det tredje är den kollektiva: där individer arbetar tillsammans för att åstadkomma något mer än vad de kunde ha gjort enskilt (Larsson, 2007, s 40).²⁴

Ett annat sätt att beskriva empowerment som process inom ramen för det psykologiska betraktelsesättet görs av Kieffer (1984). I grunden konceptualiserar Kieffer empowerment som en långvarig process av blivande. Processen beskrivs i fyra steg inspirerade av barns utveckling till att bli vuxna. Det första steget ("infancy") präglas av utforskande och delaktighet liksom av ett avmystifierande av makt och auktoritet. I det andra stadiet ("era of advancement") fokuseras relationer med andra på samma nivå och med dem som har mera erfarenhet i termer av samarbete och problemlösning. Med hjälp av handledare underlättas en kritisk förståelse av situationen och handlingsstrategier utvecklas liksom ansvarstagande. Det tredje steget ("era of incorporation") innefattar identifiering av och konfrontation med hinder för självbestämmande, strukturella såväl som informella. I samband med detta utvecklas ledarskap och organisatorisk förmåga. I den fjärde fasen ("era of commitment") integrerar individen sina kunskaper och förmågor i verkligheten och de utvecklade strukturerna i vardagen.

Båda de beskrivna processerna poängterar individuell utveckling som centrum för empowerment men också de relationella aspekterna som villkor för en sådan utveckling. De skiljer sig däremot. Kieffers (1984) stadieindelade och förutbestämda beskrivning antyder en given ordning för utvecklingen och att ett stadium måste föregå ett annat, medan Rowlands [1997] i Larssons (2007) tolkning inte pekar ut en sådan ordning utan beskriver dem som parallella processer. En pedagogisk fråga i sammanhanget är vad som kan göras för att påverka utvecklingen och vilka villkor som kan behöva skapas för empowerment hos de studerande.

²⁴ I utbildningssammanhang talar man möjligen inte om förtryck i ordets absoluta betydelse men det går inte att förneka att de studerande är i underläge. Annars är indelningen rimlig i förhållande till anställningsbarhet i högre utbildning.

Som antyddes ovan har forskning rörande högre utbildning inte i stor utsträckning ägnats åt de här aspekterna av empowerment. Harvey (2000) är ett av få undantag. I sin artikel menar han att de studerande bör ges möjlighet till empowerment för att på så sätt få dem att bli kritiska, reflekterande lärande individer. I artikeln diskuteras en rad processer för det som benämns "learner empowerment":

- choice within the curriculum;
- feedback from learners designed to monitor service provision and the learning experience;
- representation of learners on decision-making bodies;
- the development of a critical, transformative approach to learning (Harvey, 2000, p.11).

De första tre punkterna innebär inte empowerment i den mening som skisserats ovan vilket motiveras av Harvey (2000) enligt följande. Att ge studenter valmöjligheter inom ramen för en utbildning är en tveksam väg till empowerment vilken snarare kan leda till ogenomtänkta val som i sin tur medför bristande sammanhang och progression i studierna. Utvärdering är nog bra menar han vidare men sker ofta slentrianmässigt utan att studenterna har möjlighet att påverka vilka frågor som ställs eller vad resultatet faktiskt blir. För att få någon påverkan på studenternas förutsättningar för lärande bör det finnas en rutin för hur studenterna ska involveras och hur resultaten ska tas till vara i handling. Men även om omständigheterna är optimala i detta avseende fokuserar utvärderingar snarare förbättringar av lärkontexten än utveckling av empowerment hos den enskilde individen²⁵. Vad gäller representation i beslutande organ är inte heller detta särskilt bidragande till empowerment, av flera skäl. Studenter utgör alltid en minoritet och har därtill sällan möjlighet att engagera sig på ett effektivt sätt, dels på grund av att möten är sällan förekommande och att studenterna byts ut, dels på grund av att de inte ges ordentliga förutsättningar att förbereda sig. Därtill kommer att i de fall studenterna får möjlighet att säga sitt, blir de inte lyssnade till. Under sådana omständigheter kan man snarast tala om "disempowerment".

Vad gäller den fjärde punkten ovan är situationen en annan, enligt Harvey. Studenter når empowerment genom utveckling av sina kritiska, reflektiva och transformativa förmågor. Detta fordrar ett förhållningssätt till undervisning som går utöver att kräva att studenterna ska lära sig en viss mängd kunskap som sedan ska tillämpas. För att uppmuntra kritiskt reflektivt lärande fordras snarare än undervisning i traditionell mening, att lärande underlättas.

²⁵ Vilket i sin tur skulle kunna förbättra villkoren för den ovan nämnda utvecklingen av empowerment i psykologisk/pedagogisk mening (min anm.).

Att utveckla ett kritiskt förhållningssätt till lärande handlar om att utmana förståelsen, inte bara hos studenterna utan också hos läraren. Det handlar om att kunna utveckla åsikter och underbygga dessa, att kunna tänka om kunskap som en process inte som något fixt som man närmar sig och eventuellt tar in. Ett kritiskt förhållningssätt kräver att studenterna bedömer sig själva och sin insats så att de kan bestämma vad som är bra och känna sig nöjda när de presterat. För att detta ska bli möjligt fordras att lärandeprocessen görs synlig och att bedömningen av kunskap och färdigheter stödjer lärandet (Harvey, 2000).

För att uppnå empowerment fordras även ett förhållningssätt i vilket studenterna betraktas som intellektuella deltagare istället för som en foglig publik, menar Harvey (2000). Ett sådant förhållningssätt transformerar undervisning och lärande till en aktiv utveckling av förståelse som möjliggör för studenterna att gå utanför den "säkra" kunskapen och våga använda sig själva i de situationer de möter efter utbildningen. I en värld där flexibilitet är nyckelord gäller det att efter examen kunna hjälpa den organisation man arbetar i att förändras i takt med den omgivande utvecklingen. Detta blir inte möjligt om inte de nyutbildade kan arbeta i team, kommunicera väl och göra synteser av den tillgängliga informationen. Inte minst måste de kunna förändra sig själva vilket fordrar reflektiva och kritiska förmågor.

3.3.4.3 Utveckling av identitet

En central faktor i övergångssituationen rör "akademikeridentiteten". Utifrån en alternativ ansats, i linje med anställningsbarhet "bortom färdigheter" liksom med ett miljöpedagogiskt tänkande, argumenterar Holmes (2001) för nödvändigheten att utveckla en akademikeridentitet. En sådan identitet utvecklas i relationen mellan individen och de kontexter i vilka individen befinner sig och bör förstås ur ett interaktionistiskt perspektiv, menar Holmes vidare.

Tidigare betraktades akademikeridentiteten som självklar, det var bara samhällets topp som hade akademisk utbildning och tillträde till de mest kvalificerade arbetena och utträdet på arbetsmarknaden var på så sätt en mer eller mindre positiv upplevelse. På den förändrade arbetsmarknaden för nyblivna akademiker är inte en sådan identitet längre självklar eller ens vanlig menar Holmes (1999). Istället innebär den i dagsläget en stor portion oro och osäkerhet vad gäller platsen på arbetsmarknaden, om den egna rollen och värdet av den egna kompetensen något som också speglas i hur omgivningen ser på akademikers arbete (Jameson & Holden, [2000] i Perrone & Vickers, 2003).

Vad som uppfattas som rimligt handlande i en arbetslivskontext är inte en examen i sig, utan i vilken utsträckning den individuella akademikern lyckas nå erkännande av sin identitet som akademiker relativt den aktuella kontexten. Hur individers handlingar bedöms avgörs av hur de tolkas av omgivningen. Individen måste handla men graden av rationalitet avgörs av hur handlandet

passar in i omgivningens bild av vad individen "ska" göra. Akademikers arbetsuppgifter är ofta varierande, i låg utsträckning rutiniserade och därmed svåra att definiera utom i mycket generella termer. Detta gör att missförstånd om vad som egentligen är akademikers uppgifter ligger under det tidigare beskrivna kompetensgapet. Arbetsgivarens kritik utgår ofta från försök till definitioner av färdigheter som egentligen inte låter sig göras.

Thunborg (2004) intar en liknande hållning till det närliggande begreppet yrkesidentitet. Yrkesidentitet kan ses som en del av den personliga identiteten och som en kollektiv identitet, menar Thunborg med stöd i Sahlin Anderssons [1994] definition:

Identitet hänger samman med förväntningar och presentationer. Identiteten formas av och formar förväntningar på hur någon kommer att agera/.../ En persons identitet härleds ur referenser och relationer till andra (Sahlin-Andersson, 1994, s 186).

Detta innebär också att yrkesidentiteter ständigt förändras i individers möte med andra individer och kontexter.

I studier rörande sjukvårdspersonal på olika nivåer (läkare, sjuksköterskor och undersköterskor) visade Thunborg (1999) att yrkesidentiteten kunde förstås utifrån tre olika nivåer; en yrkesrelaterad, en verksamhetsrelaterad och en individrelaterad nivå. I det första fallet handlar det om de kollektiva föreställningar som finns inom yrket om vilka normer och handlingsalternativ som är rimliga i förhållande till det arbete som ska utföras. I det andra fallet handlar det istället om det innehåll som bestäms i relation till den specifika kontext, den verksamhet i vilken individen ingår medan det senare innefattar sådant som individens tidigare erfarenheter, ambitioner och dylikt.

Holmes (1999) liksom Kaufman & Feldmann (2004) pekar på betydelsen av högre utbildning för identitetsutveckling. Att utveckla en sådan identitet är en social process som uppstår i interaktionen mellan individens önskningar och förutsättningar å ena sidan och samhällets attribueringar å andra sidan, menar Holmes. Individens identitet orsakar vissa förväntningar som i sin tur påverkar hur hon bedömer de arbetsmöjligheter som uppstår. Det valda arbetet kommer sedan att fungera som bekräftande eller icke-bekräftande för denna identitet. Kaufmann & Feldman (2004) visar att utbildningen har stor betydelse för hur nyblivna akademiker uppfattar sig själva, särskilt på tre områden: intelligens och kunnighet, professionalitet och global medvetenhet. Detta förklarar författarna med att universitetet förser studenter med olika kontexter i vilka möjligheter ges till förhandling och konstruktion av identitet i olika riktningar.

Anställningsbarhet, "bortom" färdigheter har därmed beskrivits utifrån tre aspekter, förmåga till kontinuerligt lärande, empowerment och utveckling av identitet. I grunden för detta ingår också den kunskapsbas på vilken en given yrkesgrupp (i vid mening) bygger sin professionella kompetens.

3.3.5 Kompetens/kompetensutveckling

Att diskutera anställningsbarhet utan att koppla diskussionen till kompetensbegreppet ter sig svårt, för att inte säga omöjligt. Ovan beskrevs relationen högre utbildning och akademikers arbete i termer av diskrepansen mellan den kompetens de nyutbildade akademikerna besitter och den kompetens arbetet kräver. Kompetensbegreppet och kompetensforskningen är (liksom employability-begreppet) vida och komplexa företeelser. En rad definitioner och perspektiv förekommer, ibland utan att det sorteras ut vad som egentligen avses. Åtskilliga forskare har beskrivit pedagogiska perspektiv på kompetens (jfr exempelvis Söderström, 1990; Ellström, 1992, 1997; Sandberg, 2000; Dall'Alba & Sandberg, 2006).

Utgående från uppslagsböcker och ordböcker kommer Söderström (1990) fram till att kompetens i vid mening kan uppfattas som att individer har erforderlig eller lämplig förmåga och kvalitet samt en förmåga att fungera och utvecklas på ett visst sätt. Begreppet har också, menar Söderström, fått en mer kollektiv innebörd och avser då den samlade förmågan eller potentialen i en organisation att klara av vissa uppgifter. Kompetensutveckling innebär då *"den process och de åtgärder som behövs för att utveckla ny förmåga hos individer och/eller organisationer"* (s 3).

Två huvudlinjer i behandlingen av kompetensbegreppet kan urskiljas. En rationalistisk sådan och en tolkande eller om man så vill förståelsebaserad sådan (Sandberg & Targama, 1998). När det gäller kompetensutveckling motsvaras dessa av två av Ellströms (1992) fyra perspektiv, det tekniskt-rationella och det humanistiska. Simmonds & Pedersen (2006) kopplar den rationalistiska huvudlinjen till den performativa diskurs avseende HRD som närmare beskrivs i kapitel fyra.

3.3.5.1 Rationalistiskt eller tolkande perspektiv?

Forskning om kompetens är *ofta* företagen från ett tekniskt-rationellt perspektiv, baserat på en funktionalistisk syn på relationen mellan utbildning och arbete vilket i sin tur ger betoning åt en anpassningsinriktad ansats vad gäller kompetensbehov i arbetslivet (Ellström, 1997). Ellström kritiserar en sådan ansats för att inte ta med behovet av utvecklingsinsatser i organisationer i beräkningen, det vill säga den kompetens som krävs för att forma arbetsmiljön så att den befrämjar lärande och utveckling. Enligt Sandberg (2000) kan kompetens ur ett rationalistiskt perspektiv betraktas som attributbaserat. De som presterar mest kompetent antas äga överlägsna kombinationer av attribut och varje attribut har därtill en absolut bestämning, oberoende av kontexten. Istället föreslår Sandberg en tolkande ansats när det gäller kompetens, baserad i ett fenomenologiskt och fenomenografiskt perspektiv i vilket kompetens betraktas som konstituerat genom den mening arbetet har för den som arbetar så som han eller hon erfar det. Den arbetandes kunskaper, färdigheter och

andra attribut som används för arbetet är beroende av och baserat på hur han eller hon uppfattar sitt arbete:

It is the workers' ways of conceiving work that make up, form and organize their knowledge and skills into distinctive competence in performing their work (p. 20).

3.3.5.2 *Kompetens eller kvalifikationer?*

Ellström (1997) poängterar också att det saknas konsensus vad gäller förhållandet mellan kompetens och det närliggande begreppet kvalifikation. Kompetens kan exempelvis referera till personliga attribut likväl som till kraven i ett specifikt arbete. Ellström för i detta sammanhang fram följande definition:

the potential capacity of an individual (or a collective) to successfully (according to certain formal and informal criteria, set by oneself or by somebody else) handle certain situations or complete a certain task or job (p. 267).

Utgående från denna definition, beskriver Ellström (1997) sedan yrkesmässig kompetens som en relation mellan individen och kraven i en speciell uppgift eller situation. I relationen ingår kunskap och intellektuella färdigheter liksom affektiva faktorer och sociala färdigheter samt det komplicerade samspelet mellan färdigheter och faktorer i omgivningen. Kompetens är en potential som bara används om vissa förutsättningar finns. Baserat på detta definieras kvalifikationer som den kompetens arbetsuppgiften kräver och/eller arbetsgivaren föreskriver. Ellström för sedan samman begreppen i vad han kallar *utnyttjad kompetens* ("competence-in-use"), en dynamisk faktor som tar med i beräkningen, både den specifika kompetens som kan knytas till individen och den kompetens som faktiskt kommer till användning²⁶. En annan viktig distinktion som kommer till uttryck i den underliggande modellen för detta resonemang är skillnaden mellan formella aspekter av begreppet kompetens och faktiska aspekter av detsamma.

3.3.5.3 *Ett individuellt eller professionellt begrepp*

I inledningen av avsnittet antydde att kompetens är i första hand en till individen knuten företeelse men att också kollektiva, i form av organisatoriska, innebörder finns. En annan, också kollektiv innebörd av begreppet tecknas av Söderström (1990) i form av så kallad professionell kompetens, inte minst relevant för denna framställning. Inom ramen för detta sätt att se, ges begreppet betydelsen den specifika kompetens på vilken professionella grupper bygger sin professionella praktik och roll i arbetslivet. Den inkluderar också frågan om hur

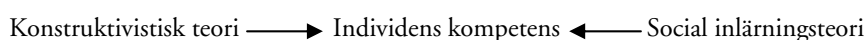
²⁶ Undertecknad har använt den modell som finns över detta (Ellström, 1992, s 37) som analysinstrument i en kompetenskartläggning (opublicerad B-uppsats, 1996) vilket fungerade väl.

denna kompetens kan utvecklas och hur olika professionella områden relaterar till varandra. Från denna synvinkel betraktas kompetens som en kollektiv fråga, i vilken professionen är den styrande faktorn, inte individen eller organisationen (att jämföra med Thunborgs /1999/ yrkesrelaterade aspekt på yrkesidentitet). Enligt Dall'Alba & Sandberg (2006) är en huvudsaklig förutsättning för utveckling av professionell kompetens hos individer utvecklingen av förmåga att förstå förutsättningarna för, karaktären av och användningen av mål och medel för den professionella praktiken så som de speglas i olika handlingsmoment. Kompetensutveckling inkluderar då utvecklingen av individens förståelse av en komplex praktik.

3.3.5.4 Ett miljöpedagogiskt perspektiv på kompetens och kompetensutveckling

Ett miljöpedagogiskt perspektiv på kompetens tar sin utgångspunkt i de vetenskapsteoretiska resonemang på vilket det vilar. Den handlingsteoretiska grunden är tydlig därvidlag. Kompetens handlar om att faktiskt utföra något, det är inte tillräckligt att det är möjligt att man skulle kunna göra något, man måste också vilja göra det och ha förutsättningar för att göra det, såväl faktiska som uppfattade sådana. Med andra ord måste handlingsutrymme finnas, objektivt så väl som subjektivt. Arbetsuppgiften måste också uppfattas på både ett kvalificerat sätt och på ett rimligt sätt i förhållande till förutsättningarna, för att individen ska kunna handla ändamålsenligt.

I kapitel 2 beskrivs miljöpedagogiken som grundad på såväl konstruktivistisk som kontextuell teori. Granberg (2004) beskriver genom att kontrastera konstruktivism och de former av kontextuella teorier som går utöver den miljöpedagogiska ansatsen hur dessa grunder tar sig uttryck när det gäller synen på kompetens:



Figur 4: Granberg, 2004, s 97

Det är individens sätt att angripa sin uppgift som uttrycker kompetens i en given situation. Individen (med Granbergs terminologi) erövrar kunskaper genom att samspela med omgivningen. Detta medger både möjlighet att anpassa sig till ett krav som ställs i en given situation men också till att utveckla/förändra situationen i en annan riktning. Här bidrar det miljöpedagogiska med något utöver exempelvis Ellströms i och för sig också relationella begrepp.

Kopplat till Dall'Alba & Sandbergs (2006) idé om att kompetensutveckling innefattar utveckling av individens förståelse av praktiken, kan ytterligare ett miljöpedagogiskt bidrag skönjas. Praktiken tillhandahåller en rad

meningserbjudanden vilka individen kan välja att gripa sig an utifrån den förståelse han eller hon har. I situationer där tidigare handlingsalternativ inte räcker till tvingas individen via reflektion (ensam eller med andra) att utveckla sina meningssammanhang och därmed sin förståelse i den givna situationen.

3.3.6 Anställningsbarhet och kompetens ur ett miljöpedagogiskt perspektiv

Målsättningen med följande avsnitt är att belysa kopplingen mellan kompetens/kompetensutveckling och anställningsbarhet, sedd ur ett miljöpedagogiskt perspektiv. Då det miljöpedagogiska perspektivet lägger fokus vid individ och kontext som oskiljbara, förenade via individens meningssammanhang om den miljö i vilken hon befinner sig, kommer en relationell syn på vad *kompetens* är i fokus. Individen visar sin kompetens genom att handla på ett relevant och skickligt sätt i relation till en given uppgift eller med miljöpedagogisk terminologi i relation till ett givet meningserbjudande (s.k. affordance). Hur individen handlar kommer då att bero på hur han eller hon förstår uppgiften eller erbjudandet och vad som är kompetent handlande avgörs av förståelsen. En mer utvecklad förståelse ger ett mer kompetent handlande. Att utveckla kompetens sker då logiskt sett genom att individens förståelse av uppgiften fördjupas och/eller breddas. Att organisera för *kompetensutveckling* kommer givet detta att handla om att organisera utbildning och arbete på ett sätt som gör att individen ställs inför utmaningar som fordrar lärande och utvidgning av den befintliga förståelsen så att han eller hon kan gripa sig an uppgifterna på ett mer kvalificerat sätt än tidigare. I detta ingår förstås kognitiva, men också psykomotoriska och - inte minst - affektiva komponenter.

Beträffande *anställningsbarhet/employability* kan man först och främst slå fast att ytterligt lite av den befintliga forskningen ägnar sig åt kvalitativa aspekter av att göra sig anställningsbar. Övervägande delen av forskningen om anställningsbarhet ägnas åt att förutse var och med vad individer arbetar och vilken möjlighet de har att röra på sig. Detta gäller också de flesta av de forskare som sysslar med akademikers anställningsbarhet, även om de ibland utger sig för något annat (jfr den kompetensbaserade modellen). Utgående från Harveys (2000) invändningar kan dessutom den prediktiva aspekten av begreppet betraktas som synnerligen luddig. Forskningens roll bör därför nu inriktas på att mer ingående studera vilka kvaliteter i utbildning och hos studerande respektive nyutbildade som kan vara avgörande för att göra dem anställningsbara. Anställningsbarhet som process kommer då fokus i stället för anställningsbarhet i utfallstermer. Det empiriska exempel som följer senare i avhandlingen är ett försök till sådan forskning, om än bara på utbildningssidan. Utan att föregripa undersökningen konstaterar jag bara att den faller under det synsätt på anställningsbarhet som sträcker sig bortom färdigheter .

Ett försök att relatera kompetensbegreppet till anställningsbarhet/ employability skulle kunna te sig på följande sätt:

Tabell 5: Underliggande perspektiv för kompetens och anställningsbarhet

| Perspektiv | Kompetens | Anställningsbarhet |
|--------------------------------|-------------------------------------|---|
| tekniskt-rationellt perspektiv | attribut-baserat förhållningssätt | som utveckling av avgränsade färdigheter, ... ”as skills” (som färdigheter) |
| tolkande perspektiv | förståelse-baserat förhållningssätt | som identitet, lärförmåga och empowerment, ... ”beyond skills” (bortom färdigheter) |

Tabellen visar hur konstruktionerna av anställningsbarhet och kompetens hänger ihop via det underliggande perspektivet. Sålunda kan såväl ett attribut-baserat förhållningssätt till kompetens som en syn på anställningsbarhet som färdigheter sägas utgå från ett tekniskt-rationellt perspektiv medan ett förståelsebaserat förhållningssätt till kompetens och en syn på anställningsbarhet som något bortom färdigheter kan sägas utgå från ett tolkande perspektiv.

3.3.7 Utveckling av anställningsbarhet

En av konsekvenserna av den beskrivna diskrepansproblematiken (se 3.2) var att utformningen av utbildnings- och kursplaner borde involvera försök att bidra till en minskning av det så kallade ”kompetensgapet”. Cranmer (2006) pekar tydligt på att utveckling av anställningsbarhet hos de studerande så som konstruktionen i termer av färdigheter antyder, innebär ett problem. Följande avsnitt syftar till att introducera problematiken vad gäller utveckling av anställningsbarhet inom ramen för högre utbildning. Inledningsvis beskrivs olika förhållningssätt till utvecklingsbegreppet varefter de två grundläggande konstruktionerna av anställningsbarhet kopplas till utveckling av desamma.

Utveckling definieras enligt Nationalencyklopedins ordbok som antingen en ”process varvid något förändras och ofta blir mer komplicerat el. värdefullt e.d.” eller som ”uppkomst och spridning” av något (National-encyklopedin, 2007a). När det gäller utveckling av anställningsbarhet är det i denna framställning den förstnämnda definitionen som gäller. Man skulle i och för sig kunna tänka sig en beskrivning av hur begreppet i sig har utvecklats och brett ut sig men det ryms inte här, annat än som en bakgrund (avsnitt 3.3.1). I Nationalencyklopedin beskrivs utveckling vidare som ett begrepp i olika

vetenskaper, vilket kan ha delvis olika betydelse beroende på sammanhang. Utveckling skiljs från förändring genom att utveckling antas gå från ett tillstånd till ett annat, bättre och mer differentierat sådant, medan förändring är värdeneutral. Utveckling förknippas därmed också med en intention. Utveckling är också kopplad till någon eller något. Någon utvecklas till någon delvis annorlunda eller något utvecklas till något annat (Nationalencyklopedin, 2007a). Så är också fallet här, inom ramen för högre utbildning är målsättningen numera att utveckla anställningsbarhet hos de studerande. I pedagogiska sammanhang har detta exempelvis uttryckts av Svensson (1989) som en relation mellan vad som är önskvärt och möjligt. I samband med högre utbildning eller arbetslivssammanhang kan man också uttrycka sig på liknande sätt som ”hur det önskvärda kan göras möjligt” (Jerndorf & Löfgren Martinsson, 1999).

Lees (1997, 2004) indelning av innebörden i begreppet utveckling kan tas som utgångspunkt för en problematisering av detsamma. Med utgångspunkt i en HRD-kontext urskildes utifrån två dimensioner (identitet och ändpunkt) fyra olika innebörder: utveckling som mognad, utveckling som formning, utveckling som resa samt utveckling som ”emergent”.

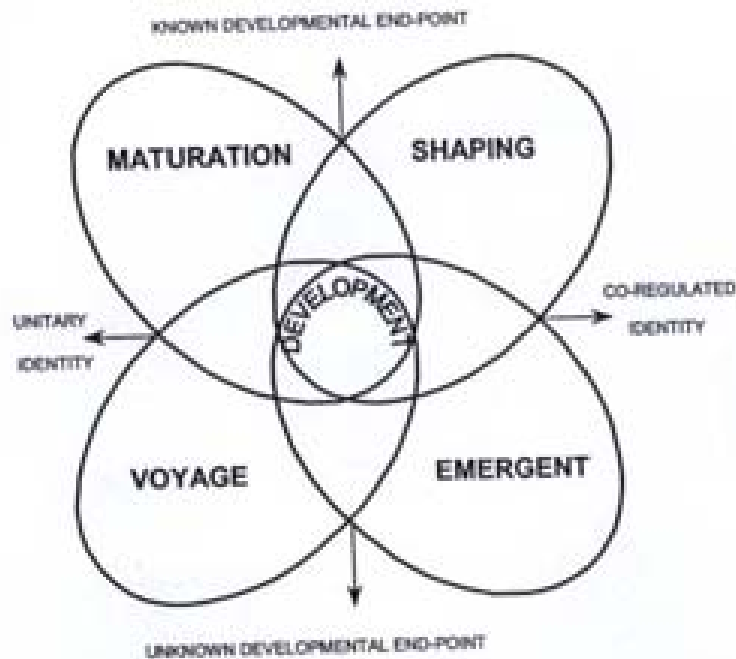
Utveckling uttryckt i *mognadstermer* refererar till förutbestämd, stegvis och nödvändig utveckling av individer och organisationer och drivkraften för utveckling är processen i sig själv. Individen, gruppen eller organisationen betraktas som en sammanhängande enhet med klara gränser som också återfinns i en förutsägbar yttre miljö. Med detta sätt att se på utveckling kan också individen, gruppen eller organisationen analyseras av utomstående experter för att förklara strukturer eller förändringar. Inom ramen för en sådan innebörd blir begrepp som empowerment eller förändringsagenskap irrelevanta eftersom det inte finns utrymme för oförutsedda händelser eller individuella val. Det är med andra ord fråga om en social determinism (Lee, 1997, 2004).

Utveckling uttryckt som *formning* innebär istället att människor betraktas som redskap vilka kan formas att passa organisationen. Utvecklingen sker även här fram till en given ändpunkt, men denna definieras av någon eller något utanför utvecklingsprocessen, närmare bestämt de högre upp i hierarkin eller om man så vill arbetsgivaren. Under detta sätt att se på utveckling ligger antagandet att något fattas, att det finns ett gap som kan fyllas med de rätta hjälpmedlen. Individer är flexibla enheter som kan formas för att passa det större systemet. Inom ramen för denna innebörd kan empowerment och individuellt agenskap rymmas men bara på organisationens villkor, som ett redskap att öka prestationer (Lee, 1997, 2004).

Utveckling betraktad som en *resa* refererar till en livslång resa på inre oförutsägbara rutter i vilka individer konstruerar sina egna referensramar, det vill säga att individerna själva skapar en egen version av verkligheten av vilken vår identitet är en del. Detta beskrivs som en aktiv process där individers roller

omtolkas under den utvecklingsprocess de är en del av. I samband med denna process konfronteras deras idéer, underliggande antaganden och rädslor samtidigt som en etisk kärna och ett starkt själv bibehålls. Här finns ingen given slutpunkt, individen driver själv sin egen utveckling och omgivningens roll är att spegla eller utgöra katalysator för utvecklingen. Empowerment sker enligt individens egna spelregler och kan ta liten hänsyn till organisationens mål eller behov (Lee, 1997, 2004).

Om utveckling istället betraktas som ”*emergent*” uppstår den i sociala sammanhang. Individens unika uppfattning om sig själv rekonstrueras kontinuerligt i relation till den sociala verkligheten. Individerna ändrar sina handlingar i relation till pågående och förväntade handlingar från dem runt omkring dem och i samband med detta förhandlas en ny särskild kommunikation och specifikt meningssammanhang fram, som gör det svårt för att inte säga omöjligt för utomstående att beskriva och analysera processen. Den individuella identiteten kommer på så sätt att bli avhängig det större systemet i vilken individen ingår och det finns ingen enskild nivå som kan bestämma i vilken riktning utvecklingen ska gå (Lee, 1997, 2004). Enligt Lee kan man tänka sig att de olika innebörderna eller arbetsdefinitionerna av utveckling hänger ihop på följande sätt:



Figur 6: Fyra former av utveckling (fritt efter Lee, 1997, 2004)

Varje form av utveckling för med sig en särskild syn på organisationen, på karaktären och rollen för HRD och används under olika förhållanden. Olika aktörer använder sig dessutom av olika betydelser mer eller mindre omedvetet, enligt Lee (2004).

Som tidigare diskuterats kan olika innebörder också ges till anställningsbarhet, beroende på den underliggande synen på kompetens liksom på betoningen vad gäller individers roll i organisationer och målsättningen med högre utbildning. En fråga att ställa är huruvida omedvetenhet om vilka underliggande antaganden som styr tankar och handlingar också ligger under den i tidigare avsnitt tecknade diskrepansen mellan vad arbetsgivaren vill ha och vad högre utbildning kan ge. Dessa underliggande antaganden tenderar också att ha inflytande över hur man tänker sig att anställningsbarhet ska kunna utvecklas hos de studerande inom ramen för högre utbildning. Utvecklingsarbete på området tenderar att bygga på det grundläggande antagandet att det finns en rad färdigheter som är kopplade till individen och som individen bär med sig varhän hon går, med andra ord förefaller det vara så att den tekniskt-rationella synen på kompetens och anställningsbarhet dominerar. De förhållningssätt till utveckling som har en fastställd ändpunkt kommer då i förgrunden, det vill säga utveckling som mognad och som formning. Om man istället vill hävda att utveckling av identitet och empowerment liksom förmåga till kontinuerligt lärande är centrala aspekter av anställningsbarhet, verkar det rimligare att förhålla sig till utveckling som resa och/eller som "emergent". Givet ett miljöpedagogiskt perspektiv på kompetens och lärande är de två senare förhållningssätten förenade genom individens och miljöns ömsesidiga relation. För en mer utvecklad diskussion kring utveckling av anställningsbarhet hos studerande inom ramen för högre utbildning se kapitel 5.

Ovan har begreppet professionell skyttat i några olika sammanhang. Professionell kompetens har nämnts, professionella färdigheter likaså. Utveckling av anställningsbarhet handlar också, åtminstone delvis om att förbereda studerande för ett professionellt agerande i de organisationer som anställer dem. Inledningsvis i avhandlingen pekades också på att professionaliseringssträvanden i den yrkesgrupp som personalvetarna utgör, har en tydlig koppling till vad som betraktas som anställningsbarhet och därmed i förlängningen till hur sådan kan utvecklas inom ramen för utbildningen. Professionalisering ses därvidlag också som ett sätt att lösa matchningsproblematiken. Innan framställningen går vidare med en tillämpning på personal- och arbetslivsområdet görs därför en genomgång av professions- och professionaliseringsbegreppen.

3.4 Om professioner och professionalisering

Många yrkesgrupper påstår att de är professionella, eftersom uttrycket beskriver något positivt (Granberg, 2004). Intresset för professionalisering har också ökat

bland såväl yrkesutövare som forskare. Frågan är vad detta stora intresse bottnar i? Syftar professionaliseringen till uppnående av en särskild status, till ett givet kunskapsområde eller till en "exklusiv praktisk kompetens" eller till allt detta på en gång (Selander, 1990)? Och vad menas med profession, professionalisering och att vara professionell?

3.4.1 Vadå professionell?

Innevarande avsnitt utgör ett närmande till professionsteoretisk forskning i syfte att definiera begrepp, lyfta fram ett sätt att se på kunskapsinnehållet i olika sorts professioner samt peka på betydelsen av sanktion²⁷ från andra.

3.4.1.1 Definitioner

I Nationalencyklopedin beskrivs termen profession som kommande från latinets *professio* med betydelsen "offentligt anmält yrke". I dagligt tal används också termen som utbytbar mot "yrke" medan den med samhällsvetenskaplig terminologi används i mer avgränsat sammanhang, nämligen som "yrke vars auktoritet och status bygger på hög formell utbildning, ofta universitetsbaserad". Traditionella professioner var medicin, juridik och teologi och som moderna sådana räknas i första hand akademikeryrken inom SACO. Tillsammans utgör de cirka 20 % av arbetskraften (Nationalencyklopedin, 2007b).

Med professionalisering avses, enligt NE, den "process som leder till att en yrkesgrupp tillägnar sig de kännetecken och den kompetens som är utmärkande för en profession". Sådana kännetecken kan vara någon form av auktorisation eller legitimation som tillsammans med regler för hur yrket ska utövas leder till monopolställning för de som innehar sådan legitimation (Nationalencyklopedin, 2007c).

Enligt Abrahamsson (1986) kan man i litteraturen om professioner urskilja tre kriterier som markerar professionernas särställning. För det första präglas professioner av att deras medlemmar grundar sin yrkespraktik i en särskild teoretisk bas. Denna teoretiska underbyggnad är också viktig för den sammanhållning som präglar professionen. För det andra utmärks professionen av att dess medlemmar bekänner sig till vissa *etiska normer*, som bland annat omfattar relationer till klienter och kollegor. Slutligen finns det ofta inom professionen en markerad *kåranda*, som via teorin och etiken successivt gör professionsmedlemmarna alltmer lika i tankesätt, värderingar och attityder mot omvärlden.

Liknande kriterier framförs av Westerlund (1986) men med några skillnader i innehåll och perspektiv. Westerlund markerar tydligare det som även definitionen ovan anger, nämligen den vanliga förekomsten av någon slags formell

²⁷ Enligt ordboken har sanktion två grundläggande betydelse. Den ena står för straff, ersättningskyldighet eller dylikt medan den andra istället står för godkänna eller godta (Nationalencyklopedin, 2007d). I detta sammanhang är det den senare betydelsen som gäller.

auktorisation. En mer avgörande skillnad är att när Abrahamsson uttrycker sig i något slags absoluta termer, menar Westerlund istället att *graden* av professionalisering hos en yrkesgrupp kan bedömas utifrån de ovan nämnda kriterierna. Motsvarande distinktion görs av Selander (1990) som skiljer mellan en stark och en svag tolkning av professionsbegreppet och av Berg (1986, 1990) som skiljer mellan en kvalitativ och en kvantitativ syn på begreppet.

Ytterligare en definition av profession görs av Hellberg (1978) bland annat i avsikt att lyfta fram den vetenskapliga kunskapens nyckelfunktion för professionalisering.

...en yrkesgrupp som monopoliserar viss kunskap; en kunskap som a) värderas som nyttig eller värdefull och som b) utgör grunden för yrkesgruppens monopolisering av en viss eller vissa yrkespositioner. Professioner är de yrkesgrupper som genom ett organiserat strävande tillåts institutionalisera ett kunskaps- och yrkesmonopol (s 27).

3.4.1.2 Kunskapsinnehåll

Hellberg (1986) vill lyfta fram den innehållsliga aspekten av den kunskap som ligger till grund för en given profession. Hellberg skiljer mellan kunskap om människan eller det levande och kunskap om det icke-levande det vill säga tingen. Yrkesgrupper som bygger sitt arbete på det förstnämnda benämns L-professioner medan yrkesgrupper med basen i det senare kunskapsområdet benämns T-professioner. De huvudsakliga skillnaderna mellan de båda professionstyperna sammanfattas som följer:

Tabell 7: Sammanfattning av skillnader mellan L- och T-professioner. Efter Hellberg, 1986, s 27.

| | <i>L-profession</i> | <i>T-profession</i> |
|------------------------|-------------------------|--|
| <i>utbildning</i> | en enda på högskolenivå | flera på olika nivåer |
| <i>yrkesbestämning</i> | statlig legitimation | egen auktorisation, medlemskap, titlar |
| <i>klient</i> | människa | organisation |
| <i>arbetsmarknad</i> | offentlig | privat |
| <i>huvudman</i> | stat - politiker | kapital - kapitalägare |

L-professionernas kunskaper handlar alltså om människan och det levande, yrkesutövningen sker i direkt kontakt med klienter och sker oftast inom

offentlig sektor eller i privat verksamhet subventionerad av det offentliga. Utbildningsvägen är oftast anordnad på en given nivå inom universitet/högskola och leder fram till ett kunskapsmonopol. Läkare används som ett relevant exempel (Hellberg, 1986). T-professionerna handlar istället om tingen eller det icke-levande och avgränsar sig gentemot andra yrkesgrupper i konkurrensen om positioner på arbetsmarknaden genom egen auktorisation, titlar och medlemskap i olika yrkessammanslutningar. Utbildningsvägarna är flera och förekommer på flera nivåer. Som exempel används ingenjörer (Hellberg, 1990). En liknande indelning görs av Brante (1987) liksom av Castro (1992) vad gäller professionella individer respektive grupper. I dessa fall talas om välfärds- respektive marknadsprofessionella. Marknadsprofessionella karakteriseras enligt Castro av hög hierarki och låg sammanhållning medan välfärdsprofessionella omvänt karakteriseras av låg hierarki och hög sammanhållning. Också behovet av kompetensutveckling skiljer sig åt mellan de två typerna av professioner. L- eller om man så vill välfärdsprofessionella efterfrågar oftast disciplinnära vidareutbildning, medan T- eller marknadsprofessionella snarare efterfrågar en breddning av sina kunskaper på angränsande områden, exempelvis inom arbetsorganisation (Hellberg, 2003).

Uppdelningen är naturligtvis schematisk och inte alls heltäckande, vilket Hellberg själv redan 1986 konstaterar. I själva verket finns både L- och T-kunskaper representerade i olika yrkesfunktioner. Som exempel tar Hellberg socialarbetare som hon menar har tydliga sådana inslag av båda beroende på om man syftar till deras administrativa funktioner eller till deras klientarbete. Hellberg pekar vidare på att själva professionaliseringsprocessen kan utgöras av en successiv förskjutning från L till T eller omvänt (Hellberg, 1986).

Hellberg (1990) kopplar också könsdimensionen till den ovanstående distinktionen. Hon menar att medan denna dimension fått allt större betydelse inom arbetsmarknadsforskningen i stort, har professionsbegreppet levt vidare som könlöst, om inte till och med försett med manliga förtecken²⁸. I huvudsak menar Hellberg arbetar kvinnor inom L-professionerna medan männen fördelar sig jämnt mellan de båda professionstyperna. Inom L-professionerna innehar männen vid denna tid huvuddelen av de "högre" professionerna såsom läkare, tandläkare och veterinär. Sedan 50-talet pågår dock könsutjämningsprocessen och en allt större andel av de professionella yrkesgrupperna inte minst inom L-professionerna är idag kvinnor.

²⁸ Så här 2007 förefaller Hellberg ha satt igång en lavin av feministiskt präglad professionsforskning. En snabb sökning i LIBRIS ger vid handen att den forskning som bedrevs under 90-talet till övervägande del hade ett genusperspektiv och behandlade framför allt professioner med dominans för kvinnliga yrkesutövare.

3.4.1.3 Sanktionens betydelse

En i sammanhanget användbar syn på profession omfattas av Berg (1990). Bland tolv faktorer som han menar utmärker professionell yrkesutövning framhålls ”sanktion från omgivningen” (i betydelsen godkännande, se fotnot på föregående sida) som den absolut viktigaste. Även om alla andra kriterier är uppfyllda betraktas inte en yrkesutövare som professionell om inte omgivningen tillskriver henne/honom det. Sanktionen är alltså en nödvändig men i och för sig inte tillräcklig förutsättning för att en profession ska kunna uppstå och bestå. Även Beckman (1990) är inne på ett liknande spår när han talar om ”sanktionerad expertis”. Sanktionerad expertis är en form av *auktoritet* enligt Beckman. Till skillnad från det näraliggande begreppet makt, har auktoritet i professionssammanhang funktionen att förklara *frivillig* anpassning till givna handlingsregler eller regelkällor²⁹. Reglerna och regelkällorna utövar sin auktoritet när deras budskap hörsammas utan tvång.

Auktoritet bygger bland annat på det som Beckman benämner som ”tilltrodd expertis”. Expertis bygger på andras osäkerhet och bristande kompetens på ett givet område och på exklusivitet och svåråtkomlighet. Det senare innebär att den som tror på en expert inte själv snabbt kan skaffa sig erforderlig kunskap. Expertis utövas också vanligen på områden där stor osäkerhet råder. Auktoritetsbegreppet kan grovt delas upp i formaliserad respektive icke-formaliserad auktoritet, där professionell auktoritet främst är av icke-formaliserad slag även om inslag av formaliserad karaktär kan finnas (exempelvis bygger läkarens auktoritet till stora delar på hennes/hans legitimation). Aktören kan alltså tillskrivas auktoritet utifrån en roll eller utifrån sin person. I kraft av sin roll utövar aktören sin i det fallet auktoritet i termer av över- och underordning. Personbunden auktoritet betraktas i stället som kollegial, något som i sig inte innebär att den också kan vara hierarkiserad (Beckman, 1990). Vidare menar Beckman att skillnad också kan göras utefter statuskriterier, det vill säga vad aktörerna tros vara eller äga för kompetens, eller efter instrumentella kriterier: vad aktörerna tros utträta.

Berg (1990) ställer sig också i detta sammanhang frågan om vad professioners omgivning består i och vad, vem eller vilka som kan tänkas stå för den nödvändiga sanktionen. Berg för därvidlag fram samhällets efterfrågan i tidiga skeden av en professionaliseringsprocess och pekar på det som så många andra också gör (exempelvis Abrahamsson, 1986; Hellberg, 1978; 1986 & 1990; Granberg, 2004) nämligen auktorisationen i form av legitimation eller liknande i senare skeden.

Om det ovanstående är att betrakta som ett samhälleligt godkännande, är det också möjligt att föra över tankesättet både till organisationers sanktioner av

²⁹ En regelkälla kan vara regelsamlingar av något slag, olika typer av sociala komplex som ideologier och traditioner eller utgöras av aktörer; organisationer, grupper eller personer (Beckman, 1990).

yrkesgrupper och till företrädare för olika yrkesgruppers godkännande av varandra. Enligt Abbott (1988) sker utveckling av professioner genom deras relationer till varandra. Dessa interrelationer bestäms i sin tur av hur grupperna kontrollerar kunskaper och färdigheter. För detta finns två vägar, menar Abbott. Den ena betonar tekniker i sig, och yrken som använder sig av en sådan väg kallas ofta för hantverkare. För att kontrollera en sådan profession kontrollerar gruppen tekniken. Den andra formen av kontroll involverar abstrakt kunskap. Praktiska färdigheter kommer ur ett abstrakt kunskapssystem och kontrollen över yrket ligger i kontrollen av de abstraktioner som genererar de praktiska teknikerna.

Enligt Abbott är denna abstraktionskaraktäristik den som främst kännetecknar en profession. Abstraktion är den kvalitet som skiljer interprofessionell tävlan från tävlan mellan yrken generellt. Vilket yrke som helst kan uppnå licensiering eller utveckla en etisk kod men bara ett kunskapssystem byggt på abstraktioner kan omdefiniera sina problem och uppgifter, försvara dem från inkräktare eller identifiera nya problem och uppgifter. Abstraktionsförmåga möjliggör överlevnad i det konkurrensinriktade systemet av professioner. Tyngdpunkten i Abbotts definition ligger därmed på kunskapssystemet och graden av abstraktion för en given profession. Definitionen är dock relativ så till vida att den grad av abstraktionsförmåga som krävs för överlevnad är avhängig tid och plats i systemet. Hur abstrakt är abstrakt nog för att vara professionell? Det som räknas är tillräcklig abstraktion nog för att konkurrera i en given historisk och social kontext, inte abstraktion relativt en absolut standard.

3.4.2 Professionalisering på gott och ont

Det finns rimligen för- och nackdelar med professionalisering av yrkesgrupper. Westerlund (1986) pekar på den så kallade *professionaliseringsfällan*³⁰ och menar det kan finnas anledning att förhålla sig kritisk till yrkesgruppers krav på professionalisering. Westerlund menar därvidlag att en alltför långtgående professionalisering i arbetslivet kan leda till en segmentering av arbetsmarknaden och därigenom bli ett hinder för rörligheten och den personliga utvecklingen. Skarpa avgränsningar av professioner motverkar också lagarbete, framhåller Westerlund, eftersom det för förmåga till gränsöverskridanden, ömsesidig förståelse och möjligheter till exempelvis arbetsrotation krävs ett åtminstone delvis gemensamt kunskapsområde. Slutligen kan en alltför fast yrkesstruktur motverka utveckling, organisatorisk såväl som teknisk inom det arbetsområde professionen verkar. Abrahamsson (2002) går ett steg längre när han menar att vi måste skydda oss mot professionsmonopol, då professionell kunskap används för att stärka vissa grupperns makt och tillgång till resurser av

³⁰ Uttrycket är sprunget ur en facklig diskurs. Westerlund uttalar sig också ur ett fackligt perspektiv, närmare bestämt TCO:s. Innebörden i uttrycket kan dock enligt min mening ses ur ett vidare perspektiv än det fackliga och jag väljer därför att ta upp det i detta sammanhang.

olika slag: politiskt, kulturellt och ekonomiskt. Professionell kunskap kan i så fall bidra till en ökad kunskapsdelning och skiktning vad gäller utbildning, status och resurser och på sikt skapa en ”polarisering av arbetsmarknaden och samhället i stort” (s 16).

Selander (1990) redovisar, baserat på sociologisk forskning av Parkin (1979) och Collins (1979), det som kallas för (social) closure, ett begrepp som avser den process sociala grupper använder för att framhäva sina egna fördelar genom att begränsa åtkomligheten av resurser och möjligheter till en mindre krets av särskilt kvalificerade. Resultatet av detta blir enligt Parkin (1979) en utestängningsprocess, ”exclusion”, vilken ger en yrkesgrupp kontroll över och tolkningsföreträde inom den verksamhet praktiken bedrivs. De utestängda grupperna använder sig istället av en inträngningsstrategi (”usurpation”) för att tillskansa sig en del i det stängda området. Makt och kontroll blir med detta sätt att se alltså centrala för kunskapsmonopolet hos en given profession. Collins (1979) menar dock, till skillnad från Parkin, att det professionen avgränsar inte i första hand är yrkeskunnandet utan istället det symboliska värdet så som det uttrycks i form av social status.

3.4.3 Profession/professionalisering, fortfarande gångbara begrepp?

Hittills har resonemanget grundats på relativt gammal om än vedertagen forskning. Frågan är om professionalisering som begrepp i den mening som hittills diskuterats fortfarande är användbart, relevant och eftersträvänsvärt? Åtminstone två grundläggande sätt att förhålla sig kritisk till professions- och professionaliseringsbegreppen kan identifieras.

För det första har, enligt Hellberg (2002), grundantagandet om professioner som homogena och de därmed internt utbytbara professionella individerna alltmer kommit att ifrågasättas. Bland annat har differentiering och specialisering inom tidigare relativt homogena professioner redan under utbildningsstadiet påverkat detta. Utbildningar som tidigare hade en stor gemensam kärna är idag mer olika även om de syftar till att få fram professionella utövare. Hellberg menar vidare att det finns två parallella differentieringsprocesser vad gäller professionernas utveckling. Å ena sidan blir organisationer och professioner alltmer transnationella vilket kan sägas öka på professionaliseringen, å andra sidan gör dagens individualiseringstrender, där den enskilde professionelles individuella projekt går före kollektivets, att professionaliseringen hämmas.

Profession och expertis har ovan diskuterats som beroende av varandra. Med anledning av den ökade specialiseringen och differentieringen blir detta förhållande mera komplext. Enligt Hellberg kräver dagens högt specialiserade och kunskapsstäta samhälle att en enskild professionell många gånger måste avgränsa sin expertis till ett fält eller en specialitet och det går inte att som tidigare

behärska en hel disciplin. Specialiteterna blir egna discipliner och i tillämpningen av dessa skapas nya yrkesgrupper, vilket i sin tur gör att en tidigare gemensam professionell identitet blir svår att upprätthålla eller till och med riskerar att upplösas.

Moos och Krejsler (2006) pekar för det andra, inom ramen för ett diskursteoriskt perspektiv, på att det inom den dominerande diskursen på professionsområdet råder ett antagande om att kunskapsbasen på vilken professionen bygger sitt agerande är enhetlig, stabil och lättidentifierad. Det är också så, menar Moos och Krejsler, att professionella individer inom en sådan diskurs måste ansluta sig till denna kunskapsbas och de sätt att uttrycka sig som omger den för att inte exkludera sig själva.

Den ovan beskrivna professionella självständigheten och monopolet över kunskapsbasen utgör diskursens grunddogmer. Enligt Fibaek Laursen (2006) ryms också ett antagande om att kunskapsbasen utvecklas kumulativt och kontinuerligt inom ramen för en sådan kunskapsbaserad diskurs. I enlighet med ett diskursteoriskt perspektiv är dock diskursen alltid i kamp med andra diskurser. Fibaek Laursen menar exempelvis att det inom en annan mer aktuell diskurs istället är generella kompetenser och färdigheter som efterfrågas och framhålls som önskvärda, något som i allra högsta grad utgör ett hot mot idén om professionalisering.

Krejsler (2006) argumenterar, också han utifrån ett diskursteoriskt perspektiv, för nödvändigheten av att utveckla en annan diskurs, nämligen den om "kompetensnomader". Krejsler menar att det är tveksamt i vilken utsträckning det är fruktbart att förstå det som nu sker med yrkesgrupper av välfärdspersonell karaktär med hjälp av det begreppsuniversum som professionsdiskursen ger möjlighet till. Omvärldsbetingelserna för dessa grupper i form av globalisering, modernisering av den offentliga sektorn och den tidigare nämnda individualiseringen på alla nivåer i samhället gör det missvisande att tala om professioner och professionalisering. Istället kan det som nu sker betraktas utifrån en skala med två vitt skilda ändpunkter. I den ena änden av skalan befinner sig den traditionella bilden av professioner och professionalisering. I den andra änden av skalan vill Krejsler istället tala om det han kallar kompetensnomader. Förslaget ska inte tolkas som ett konkret försök att avskaffa det professionella utan att befria diskussionen från att låsas i befintliga begreppsstrukturer och ge möjlighet till ett friare tänkande. Poängen är att ett ensidigt bruk av professionsdiskursen hindrar oss från att upptäcka och sätta ord på de nya livsvillkor som håller på att tränga fram.

Vad är då en kompetensnomad? Krejsler (2006) beskriver en sådan på följande sätt:

En kompetensnomad är ett serviceinriktat väsen som förstår att röra sig dit där man har användning för hans tjänster. Under livslångt, livsvitt lärande nyutvecklar han löpande sin kompetensvokabulär i avsikt att matcha de

föränderliga behov som brukaren, förvaltningen och offentligheten ställer på hans verksamhet. Kompetensnomaden har inte en identitet. Han har i ökande grad tidsbegränsade anställningar, ofta projektanställningar som fordrar att han bemästrar multipla identiteter för att konstruktivt kunna bidra till arbetsprocesser, som dels är tvärfackliga, dels löpande förändrar sig. För att hantera kraven kan han alltmer sällan hänvisa till en specifik utbildning som han gick för länge sedan eller till en profession som blir alltmer luddig. Istället måste han förlita sig på sin förmåga att löpande skapa allianser med olika aktörer, som under olika tidpunkter synes lämpliga med avseende på löst formulerade uppgifter som bara i begränsad omfattning kan förutses (s 301, min översättning).

De flesta så kallade semiprofessioner kan inte placeras vare sig på den ena eller den andra ändpunkten på skalan. Istället ska ändpunkterna betraktas som två idealtyper vilka kan sättas i spel för att vi bättre ska kunna förstå under vilka villkor av omställning och förändring sådana yrkesgrupper befinner sig i. Ett sådant villkor är den övergång från disciplinsamhälle till kontrollsamhälle som Krejsler med stöd i Andersen & Born [2001] beskriver. I kontrollsamhället blir man aldrig färdig med att lära. En för all framtid given utbildning inom ramen för utbildningsinstitutionerna ersätts av livslångt och livsvitt lärande, exempelvis på arbetsplatsen eller på fritiden. Då det inte längre går att förutsäga vilka kompetenser man kommer att behöva måste man i princip alltid förhålla sig till sitt eget behov av lärande. Det kan annars bli omöjligt att ta sig in på eller hålla sig kvar på arbetsmarknaden, där man inte minst bedöms i förhållande till sin förmåga att löpande ställa om sig till de ständigt föränderliga konjunkturen som organisationer måste anpassa sig till om de vill bestå.

Vad är det då som efterfrågas? Talet om formella och specifika kvalifikationer som man en gång för alla kan tillägna sig i relation till ett speciellt arbetsområde ersätts i ökande grad av talet om kompetenser som snarare refererar till en persons förmåga till och beredskap för att hantera osäkra och föränderliga situationer. De kompetenser som typiskt är nära kopplade till det personliga, så som samarbetsförmåga, omställningsberedskap och förmåga till lärande och avlärande belönas. Medarbetare med specialkunskaper och specifika kvalifikationer uppfattas däremot i många företag som något som minskar organisationens förmåga till anpassning till världen utanför. Gränsen mellan vad som hör till arbetet och vad som hör till det personliga börjar alltmer suddas ut. Därför innebär arbetet med att upprätthålla och utveckla sin kompetensprofil att lärandet blir livsvitt. Utöver formell yrkesutbildning och direkt arbetsrelaterad fort- och vidareutbildning innefattar kompetensprofilen också sådant som vad man fyller sin fritid med, vad man ser på tv och vilka människor man väljer att umgås med (Andersen & Born [2001], i Krejsler, 2006).

3.5 Sammanfattning

I innevarande kapitel har framställningen rört de tre delar av området högre utbildning och akademikers arbete som i min konstruktion av området förefallit mest väsentliga, givet mitt syfte med avhandlingen. I korthet kan resultatet av den första delen av min teoretiska undersökning sammanfattas enligt följande:

Relationen mellan högre utbildning och arbete kan med utgångspunkt i framför allt internationell forskning beskrivas i termer av en matchnings- eller en diskrepansproblematik. Denna problematik tenderar att vara generell i förhållande till såväl geografisk hemvist som ämnes- eller programområde. Exempel på bakgrundsfaktorer till detta förefaller vara utbildningars kvalificerande och sorterande funktion, förändring av högre utbildningsuppgifter över tid samt marknadsanpassning av högre utbildning. Diskrepansens karaktär utgörs primärt av gapet mellan den kompetens som arbetsgivaren efterfrågar och den kompetens som nyutbildade akademiker besitter. Konsekvenserna av denna diskrepans kan i sin tur beskrivas i termer av kulturskillnader, problem i skapande av utbildnings- och kursplaner samt hur utbildning förbereder studerande för deras kommande arbete.

Två centrala områden för relationen mellan högre utbildning och akademikers arbete och tillika strategier för en minskning av den beskrivna diskrepansen kunde identifieras: anställningsbarhet och dess utveckling hos studerande samt professionalisering av yrkesgrupper.

Begreppet anställningsbarhet är sparsamt beskrivet och bristfälligt problematiserat nationellt. Med hjälp av det anglosaxiska begreppet employability kan anställningsbarhet problematiseras i förhållande till dess definitioner, nivåer och med avseende på utveckling. Det svenska begreppet förefaller i första hand relaterat till den individuella nivån. Begreppet har kopplingar såväl till resultat eller om man så vill önskvärda kvaliteter som till processer. De senare rör emellertid sällan utveckling av anställningsbarhet utan betonar i första hand rörlighetsaspekten. Två grundläggande konstruktioner av begreppet anställningsbarhet kan identifieras. Den ena har grund i ett teknisk-rationellt och funktionalistiskt tänkande. Anställningsbarhet betraktas med detta synsätt som en rad färdigheter. Beträktningsättet kan kopplas till ett liknade förhållningssätt till kompetens som en rad attribut vilka kan identifieras och erövrats. Den andra konstruktionen, i viss litteratur benämnd bortom färdigheter, grundar sig istället i ett tolkande eller förståelsebaserat tänkande. Anställningsbarhet beskrivs utifrån detta synsätt i termer av övergripande och interrelaterade aspekter så som förmåga till kontinuerligt lärande, empowerment och identitet. Koppling finns till kompetens som förståelse av de uppgifter man ställs inför. De två synsätten kan ses som underliggande eller försvårande av den beskrivna diskrepansproblematiken. Likaså är synsätten på utveckling av anställningsbarhet hos individer knutna till vilken konstruktion

som dominerar. Att utveckla separata färdigheter kan göras fristående från det övriga innehållet i utbildningen medan utveckling av anställningsbarhet i den vidare bemärkelsen fordrar koppling till såväl kunskapsinnehåll som övrig kontext. Ur ett miljöpedagogiskt perspektiv råder ingen tvekan om att den senare konstruktionen är mest relevant.

Professionalisering är en vanlig strategi för olika yrkesgrupper för att visa på vilka kvalifikationer de besitter och att göra tydligt vad exempelvis en arbetsgivare kan förvänta sig. Det är också en strategi för att positionera sig gentemot andra yrkesgrupper. Graden av professionalisering kan antingen bedömas utifrån traditionella och strikta kriterier eller utifrån en gradering av den aktuella professionaliseringen. Professionalitet grundar sig bland annat i yrkesgruppers kunskapsbas och kan vara av olika slag. Bland annat skiljs mellan L- eller välfärdsprofessioner och T- eller marknadsprofessioner. Till uppdelningen kan också kopplas en könsdimension: traditionellt finns fler kvinnor inom den förstnämnda även om detta håller på att luckras upp. Allt fler professioner har också inslag av både L och T.

En central aspekt av professionalisering är den sanktion en yrkesgrupp får från andra. Det kan röra sig om samhällelig sådan eller från andra yrkesgrupper inom en organisation. Professioner utvecklas i relation till varandra och bygger på kontroll över kunskaper och färdigheter. Två strategier för sådan kontroll kan identifieras: kontroll över teknik och kontroll över de abstrakta kunskaper som genererar teknikerna. Professionalisering kan vara på gott och ont. En alltför långtgående professionalisering kan leda till segmentering av arbetsmarknaden och hindra personligutveckling, den så kallade professionaliseringsfällan. Dessutom kan man med stöd i aktuell forskning ställa sig frågan om traditionella professionaliseringsstrategier är relevanta i förhållande till rådande utvecklingstrender inom arbetslivet och till tveksamheten i de professionella grundantaganden som hittills rått. Bland annat ifrågasätts i den rådande professionaliseringsdiskursen kunskapsbasers kumulativa karaktär till förmån för den diskurs som lyfter fram generella färdigheter. Omvärldsfaktorer som globalisering och individualisering bidrar också till att professionaliseringsstrategier av traditionellt snitt snarare anses motverka yrkesgruppers och gruppmedlemmarnas individuella intressen.

Så här långt har undersökningen berört relationen mellan högre utbildning och akademikers arbete generellt. I följande kapitel är avsikten att relatera resultatet av undersökningens första steg till högre utbildning och arbete med personal- och arbetslivsfrågor samt till personalvetarens roll och funktion i organisationer.

4 Högre utbildning och arbete med personal- och arbetslivsfrågor

Avhandlingen tog sin början i mina iakttagelser av de spänningsförhållanden som personalvetare tycks befinna sig i. På samtliga studerade delområden i kapitel 3 kan parallella konstruktioner identifieras. Såväl vad gäller kompetens, anställningsbarhet, utveckling och professionalisering finns skilda förhållnings-sätt som på olika sätt gör diskussionen kring möjligheterna att inom ramen för högre utbildning bidra till studerandes utveckling av anställningsbarhet problematisk. Kan den påstådda diskrepansen mellan den kompetens som efterfrågas i arbetslivet och den kompetens som nyutbildade akademiker besitter, tänkas bygga på skilda underliggande antaganden och aktörernas omedvetenhet om varandras tänkande? Hur ser matchningsproblematiken ut vad gäller personalvetarna? Vad ligger under de olika synsätten på anställningsbarhet? Vilken syn på utveckling blir möjlig givet det ena eller andra synsättet? Vilken koppling till de olika synsätten på vad en personalvetare är, vad hans/hennes arbete består i (eller skulle kunna bestå i) kan göras? Och hur förhåller sig de professionaliseringssträvanden som tidigare beskrivits till den ovan nämnda problematiken? Innevarande kapitel är avsett att beröra dessa och angränsande frågeställningar. Innan undersökningen förs vidare med en analys av relationen högre utbildning och arbete med personal- och arbetslivsfrågor med utgångspunkt i resultatet i kapitel 3, görs en mer ingående beskrivning av professionsteoretisk forskning på området liksom av forskning rörande Human Resource Development (HRD).

4.1 Professionsteoretisk forskning

I det följande kommer den tidigare professionsteoretiska forskning om arbete och utbildning på personal- och arbetslivsområdet jag har funnit att sammanfattas. Ett professionsperspektiv på arbete med personal- och arbetslivsfrågor medför att fokus riktas mot personalvetarna som en yrkesgrupp och på hur de som grupp formar sitt arbete i organisationer (Söderström & Lindström, 1994). Därtill menar jag (med stöd i exempelvis Torgersen, 1981; Lundmark, 1991, 1993) att det inom ramen för ett sådant perspektiv finns utrymme för att studera utbildningens betydelse för utveckling av en sådan professionell kompetens. I själva verket menar Torgersen (1981) att en profession innebär en speciell relation mellan en utbildning och ett visst yrke. Ett sätt att betrakta detta på är att se utbildningen som en spegling av hur yrket har utvecklats, ett annat att betrakta utbildningen som något mera än så, nämligen som en möjlighet att förändra och utveckla yrket. Vilken syn som omfattas får stor betydelse också för vad som betraktas som professionell kompetens på området och för vilka vägar som bidrar till utveckling av densamma.

4.1.1 ...med fokus på arbete med personal- och arbetslivsfrågor

Med hjälp av de ovan nämnda Cranfield-undersökningarna³¹ (exempelvis 1990, 1995, 2000, 2006), en återkommande jämförelse av HRM i Sverige och Europa, kan arbete med personal- och arbetslivsfrågor också studeras ur ett chefsperspektiv. Utvecklingen under knappa två decennier beskrivs nedan kronologiskt. Avsnitten har döpts efter sitt huvudsakliga innehåll. Avslutningsvis redovisas övrig professionsteoretisk forskning om arbete med personal- och arbetslivsfrågor.

4.1.1.1 1990: Personalfrågors strategiska betydelse

I den första av dessa undersökningar (Hedlund, Syrén, Söderström & Vejbrink, 1990) talar man fortfarande om personaladministration och om hantering av personalfrågor. Arbetet med personalfrågor präglas fram till denna tid av varuproducerande organisationer och av det man kallar ”den svenska modellen”, det vill säga god ekonomisk tillväxt, standardiserade lösningar för arbetsmarknaden i sin helhet, lagstiftningar och centrala, kollektiva avtal samt standardmodeller för hur exempelvis rekrytering eller arbetsmiljöarbete skulle gå till. Författarna till denna första rapport påpekar dock att förändringar i dessa strukturer redan skett och att ett nytt sätt att driva personalarbete skulle komma att krävas. Bland annat menade man att det med utgångspunkt i en allt större tjänstesektor med dess fokus på medarbetarnas kompetens som produktionsfaktor fanns anledning att fundera över personalfrågornas strategiska betydelse i dessa företag.

I undersökningen pekades på tre huvudsakliga uppgifter för PA-funktionen: serviceuppgiften, den konsultativa uppgiften samt den strategiska uppgiften. Med utgångspunkt i dessa uppgifter identifierades de roller som personalfunktionen kunde tänkas ha. Med roll avsågs därvidlag ”*summan av de förväntningar som ställs på personalfunktionen, dels från dess egen personal, dels från olika aktörer inom och utom organisationen*” (Hedlund et al., 1990, s 33). Frågorna i enkäten ställdes med avseende på de tre rollerna och respondenterna ombads uppskatta den nuvarande fördelningen liksom den förväntade fördelningen två år senare. Det visade sig att nästan hälften av personalchefernas tid gick åt till servicerollen i nuläget men att de uppskattade att detta skulle minska till en tredjedel efter två år. Den konsultativa rollen tog något

³¹ Undersökningarna bygger på enkäter som skickas till organisationer med mer än 200 anställda, såväl privata som offentliga. Frågorna tillställs personalchefer med övergripande ansvar, därav ledningsperspektivet. I den senaste undersökningen svarade hälften av de 848 tillfrågade organisationerna, varför resultaten får förmodas vara hyfsat representativa (Lindeberg & Månsson, 2000).

mer tid i anspråk än den strategiska i nuläget medan förväntningarna för två år framåt pekade mot en kraftig ökning av den strategiska rollen. Personalcheferna ombads också att identifiera såväl nya som ökande krav på personalfunktionen inom de närmsta åren. Hälften av de identifierade kraven rörde ledarskap och management, ekonomi och humankapital samt utbildnings- och kompetensfrågor (Hedlund et al., 1990).

Enligt Hedlund et al. (1990) innebar den strategiska rollen att:

...omsätta företagets/förvaltningarnas verksamhetsidé och övergripande strategier inom personal -området samt medverka i företagets/förvaltningarnas strategiska utveckling. Utvecklingen av den strategiska rollen handlar om att lägga sig närmare verksamhetens strategi och mål (s 49).

Kompetens betraktades alltså som en nyckelfaktor i Cranfield-undersökningen, 1990. Den kunskap, kompetens och erfarenhet som organisationerna har bärs i allt väsentligt av de anställda eller om man så vill, humankapitalet, något som också innebär att personalens betydelse i allmänhet ökar då den inte kan bytas ut hur som helst. Ett större tryck hamnar då på organisationen att se till arbetsmiljön fungerar och att kompetensen stannar i organisationen (Hedlund et al., 1990). Den förändrade arbetsmarknaden tillsammans med det förändrade arbetslivet ställde på så vis ökade krav på såväl rekrytering av personal som på användning av den anställdes kompetens. Dessutom fordrades större satsningar på utbildning och utveckling av personalen för bibehållande av kompetens i organisationen (Hedlund et al., 1990). I denna belysning framstod det som livsviktigt att tyngdpunkten i personalfunktionens roller försköts från den serviceinriktade och den konsultativa rollen till den strategiska. Annars skulle personalfunktionen riskera att hamna utanför de beslut rörande dess huvudsakliga kompetensområde och arbetsuppgifter för att bli enbart verkställande och handläggande.

4.1.1.2 1995: Ideologiförskjutning och ekonomisering

I den Cranfield-undersökning som rapporterades 1995 (Wåglund, Söderström & Lundblad) presenterades en bild av utvecklingen som relativt väl överensstämde med de förutsägelser den tidigare rapporten angav. Bilden av tjänste- och kunskapssamhället tecknades på ett väsentligt tydligare sätt och personalarbetet börjar anpassas till det nya samhället menar författarna. Med utgångspunkt i att personalarbete (som det mesta annat) förändras i takt med omvärlden pekar författarna på fem utmaningar för den fortsatta utvecklingen efter 1995:

- personalarbetets ekonomisering
- sambandet mellan personalarbete och kvalitet

- samspelet mellan personalfunktionen och linjen
- sambandet mellan personalarbete och flexibla arbetsmönster
- personalarbete och yrkesetik (Wåglund et al., 1995, s 50).

Ekonomiseringen av personalarbetet kom att ta sig uttryck på flera sätt enligt författarnas analys. De två främsta nyckelfaktorerna framstod därvidlag som ekonomernas ökade intresse för personalområdet samt det (internationella) ideologiskifte, från Industrial relations, IR, till Human Resource Management, HRM, som personalarbetet genomgick under perioden. Nedan följer en något mera ingående redogörelse för dessa faktorer.

Vari bestod då den beskrivna ideologiförskjutningen? IR-traditionen byggde på att anställningsvillkor, lönefrågor och maktfördelning i organisationer förhandlades fram mellan stora, samlade aktörer på nationell nivå, mellan staten, arbetsgivarorganisationerna och de fackliga organisationerna. Resultatet av förhandlingarna låg sedan till grund för allt personalarbete. Uppgiften var att omsätta de centrala överenskommelserna och eventuell lagstiftning till de organisatoriska förutsättningarna. IR-ideologin förespråkade kollektiva lösningar, lika förhållanden över hela arbetsmarknaden samt formella styrmedel. Därtill kom en syn på förändringar i arbetslivet som betonade att dessa skulle främja välfärd, demokrati och social utjämning. I takt med decentraliseringen och avregleringen av arbetsmarknaden växte HRM-synsättet fram. HRM-synsättet sätter istället den enskilda organisationen i fokus när det gäller hur arbetsvillkoren ska utformas. Variationen inom och mellan olika branscher kom därmed att öka. Besluten fattas på organisationsnivå och inte på central nivå. Kunskap och kompetens får en ökande betydelse och därmed kommer individen också att hamna i fokus som den viktigaste strategiska resursen. HRM-ideologin förespråkar individuella lösningar, variation beroende på verksamhet, affärsidé och storlek samt styrmedel som täckningsbidrag, planeringssamtal och företagskultur. En central faktor är också samordning mellan personalarbete, ekonomi och strategi (Wåglund, et al., 1995).

Den delvis nya rollen för personalfunktionen som strategisk och kopplad till ekonomi problematiserades med utgångspunkt i att ekonomernas andel bland personalcheferna ökat. Författarna ställde sig frågan varför ”pekonomerna” blivit fler och diskuterade också fenomenet i termer av för- respektive nackdelar. Som orsaker utpekades HRM-synsättets fokus på både beteendevetenskap och ekonomi samt att utvecklingen inom respektive område konvergerat. Inom personalarbetet hade frågor rörande ekonomiska aspekter ökat i omfattning medan det ekonomiska expertområdet alltmer vidgats till traditionellt beteendevetenskapliga domäner. Enligt Wåglund et al., (1995) var utvecklingen på gott och ont. Ekonomer kan antas ha större förståelse för den fusion mellan ekonomi och beteendevetenskap som HRM-synsättet kräver och kan kanske hjälpa till att synliggöra hur personalarbetet rent ekonomiskt kan

bidra till organisationerna. Å andra sidan fordras hög beteendevetenskaplig kompetens för att förstå underliggande och mer osynliga mänskliga aspekter av arbetet. Författarna påpekade också att bristande satsning på mänsklig utveckling i organisationerna kunde bli förödande för framtiden då lärande och utveckling kommer att vara grundläggande för deras konkurrenskraft framöver. I rapporten pekades också på risken för en deprofessionalisering av personalarbetet om alltför många ekonomer och andra icke-specialister utför arbetet.

Parallellt med diskussionen om ekonomiseringen kunde en annan och delvis motsägande trend iakttas. Personalcheferna hade överlag fått större inflytande över utvecklande av policies och verksamhetsplaner, och åtminstone i Sverige hade de också inflytande över implementeringen av dessa planer. Undersökningen visade också att utbildningsfrågor i vid mening upptog större del av personalarbetet. Behovsanalyser genomfördes i större utsträckning än tidigare och utvecklingssamtal med personalen låg allt oftare till grund för de utbildningssatsningar som gjordes. De framtida utbildnings- och utvecklingsbehoven, så som de uppfattades av personalcheferna 1995, bedömdes vara ledarskap och arbetsledning men också kvalitetsfrågor och förändringsarbete (Wåglund et al., 1995).

Satt i samband med den ökande decentraliseringen av traditionellt operativt personalarbete till linjecheferna och det allt högre trycket på strategisk förmåga och integration av ekonomi och mänskliga resurser förefaller utvecklingsbehoven föga förvånande i bakåtperspektiv. I diskussionerna om kvalitet och kvalitetssäkring i termer av värdeskapande processer kan man också iakta en grundläggande förändring av personalarbetet, från en "inåtvänd" funktion varvid arbete planeras med enbart ett inifrånperspektiv och som bara syns inåt, till en mer utåtriktad, omvärldsorienterad och kundmedveten roll och funktion. Därmed kommer inte bara andras kompetensutveckling att stå i fokus utan även den egna:

Detta fordrar i sin tur en förändrad kompetens hos personalfunktionen, där omvärlden och verksamhetens utveckling står i centrum för tänkandet kring alla delområden (Wåglund et al., 1995, s 52)

I rapporten pekades också på etik som ett centralt område i personalarbetet, något som betraktades som en konsekvens av det ökade handlingsutrymme och situationsanpassning som ideologiförskjutningen givit upphov till. Etik framhölls också som ett sätt att hävda det beteendevetenskapliga och humanistiska synsättet i personalarbetet. Etikbegreppet berör i detta sammanhang exempelvis arbetsrättsliga frågor, arbetsmiljöfrågor, individens roll i arbetet, olika yrkesgruppers utbildning, roller och handlingar liksom organisationskulturen (Wåglund et al., 1995).

4.1.1.3 1999-2000: Omvärld, marknad och kompetens-försörjning

I Cranfield-undersökningen 1999-2000 (Lindeberg & Månson, 2000) blir det förutsedda omvärldsperspektivet påtagligt. Personalarbete sätts in i en arbetsmarknadskontext och beskrivs utifrån den utveckling som skett från jordbruks- och industri- till kunskapsamhälle. Övergången från den gamla svenska modellen byggd på IR-tänkande till HRM-synsättet och en eventuellt ny svensk modell diskuteras.

Enligt Lindeberg & Månson (2000) går utvecklingen i arbetslivet från den homogena, styrbara arbetsmarknaden mot en heterogen, svårstyrd kompetensmarknad på vilken det viktigaste för organisationerna är att ha tillgång till nödvändig kompetens. Den svenska modellen håller inte längre menar författarna utan tjänste- och kunskapsekonomins betoning på snabbhet, flexibilitet, hög kompetens och globalisering gör att tidigare strategier blir ohållbara. Dessutom stöds denna utveckling av HRM-synsättets betoning på decentraliserat beslutsfattande och lokala lösningar i kombination med betoningen på individen. Om medarbetarna betraktas som organisationens viktigaste resurs måste man för att få ut bästa möjliga resultat se till varje individ, snarare än att satsa på kollektiva lösningar. Personalarbete kommer i en sådan kontext att i hög grad handla om att *"skaffa, utveckla, behålla och avveckla mänskliga resurser"* (s 24).

Andra tendenser i 1999-2000 års undersökning är att personalavdelningarnas storlek minskar i takt med personalansvarets decentralisering till linjecheferna. Dock finns också en tendens till ökat samarbete och en vilja till delat ansvar för dessa frågor. Man kan också notera att personalcheferna anser sig ha ett större inflytande på de strategiska frågorna i organisationen och att en centralisering av beslut rörande HR-policies blir allt vanligare (Lindeberg & Månson, 2000).

Liksom i de tidigare undersökningarna pekar de tillfrågade personalcheferna på utmaningar inför framtiden. Till kompetensutvecklingsfrågorna som betraktats som den stora utmaningen under större delen av 1990-talet läggs nu olika aspekter av rekrytering, eller om man så vill kompetensförsörjning, för att organisationerna ska kunna klara den generationsväxling som arbetslivet står inför (Lindeberg & Månson, 2000).

4.1.1.4 2006: Ansvarsfördelning och arbetsmiljö

Den senaste rapporten (Lindeberg & Månson, 2006) fokuserar bland annat just den ovan beskrivna utvecklingen över tid. Resultatet av den senaste undersökningen sätts därvid i relation till de tidigare resultaten vad avser några olika parametrar; intressantast för denna framställning bedömer jag vara den strategiska rollen, ansvarsfördelningen mellan personalfunktion och linjechef, vilka frågor som dominerar diskussionen över tid samt de nya trender som dyker upp under den beskrivna tidsperioden.

Vad gäller den strategiska rollen tyder det mesta på att denna stärkts ytterligare i och med att allt fler personalchefer ingår i organisationernas ledningsgrupper. Det ökade engagemanget i framtagande och omsättning av policier och verksamhetsplaner liksom i övergripande strategier verkar också i samma riktning enligt undersökningen. Mot detta kan dock ställas resultatet från en annan undersökning, utförd under 2002 av Cap Gemini och refererad i 2004-2005 års Cranfield-undersökning. I Cap Geminis undersökning av 20 privata organisationer visar det sig att kopplingen mellan HR-strategierna och de övergripande strategierna är bristfällig. Enligt undersökningen finns det en uttalad HR-strategi i 70 % av de undersökta organisationerna men endast i 25 % av fallen är denna kopplad till den övergripande strategin (Lindeberg & Månson, 2006). Om detta är ett mer allmänt fenomen kan det tyda på att HRM-ideologin har stannat vid att vara just en ideologi och inte något som i tillräcklig utsträckning implementerats i organisationerna.

Den decentralisering av arbetsuppgifter till linjen som sågs under 1990-talet tycks ha avstannat och fördelningen ser ut ungefär som i den föregående rapporten. Dock betonas vikten av samarbete i personalledningsfrågor ytterligare i den senaste undersökningen.

Som utmaning inför framtiden är det en fråga som dominerar klart, nämligen frågan om kompetensförsörjning. Den trend som redan i föregående rapport var tydlig har erhållit än högre prioritet. De stora pensionsavgångarna närmar sig med stormsteg och rekryteringsvärigheten ökar i flera branscher (Lindeberg & Månson, 2006). Den stora satsningen på kompetensutveckling som var i fokus i mitten och slutet av 1990-talet tycks dock ha stannat av, även om denna fortfarande betraktas som ett led i arbetet med att behålla befintlig kompetens i organisationerna.

En ny eller snarare nygammal trend som blir tydlig i den senaste rapporten rör hälso- och arbetsmiljöfrågor som under de senaste åren kommit att få stor betydelse för personalarbete i organisationerna (Lindeberg & Månson, 2006). Arbetet med att minska sjukfrånvaron och den betoning på psykosociala arbetsmiljöfrågor som början av 2000-talet fört med sig har satt dessa frågor på agendan på ett sätt som inte setts sedan personalarbetets tidigare dagar.

En annan intressant aspekt hör ihop med den ovan nämnda diskussionen om etik i personalarbete som fördes runt mitten av 1990-talet. I den senaste rapporten redovisar Lindeberg & Månsson (2006) i vilken utsträckning värdegrunder diskuteras i organisationer. Personalfunktionens roll vad gäller dessa diskuteras dock inte. Det får nog ändå ses som ett tidens tecken, och möjligen som en reaktion mot den kraftiga ekonomisering och det human-kapitaltänkande som varit så dominerande i diskussionerna kring personalledning under senare tid, att frågor som rör mer humanistiska och mellan-mänskliga värden så smått aktualiseras igen.

4.1.1.5 Personalarbete som profession

I Berglunds avhandling från 2002 fokuseras personalspecialisternas roll och hur de uppfattas i organisationerna. Genom intervjuer och diskursanalys av tidskriftsartiklar visas hur personalspecialister försöker positionera sig som beteendevetenskapligt skolade experter medan andra mer uppfattar dem som otillräckliga vad avser ekonomisk kunskap och praktisk yrkeserfarenhet. Kritikerna menar dessutom att många personalspecialister saknar förmåga att omsätta sina kunskaper i handling. Dessa två ideal identifieras av Berglund som uttryck för en manlig hegemoni. De som argumenterar för en ökad status för personalspecialister och de som kritiserar dem gör det utifrån olika retoriska resurser menar Berglund vidare. Ofta används en dikotomisering mellan ekonomer och personalspecialister för att kritisera de senare och kritikerna använder sitt tolkningsföreträde för att reproducera en sådan verklighet, till vilken personalspecialisterna har att anpassa sig. Problemet ställs ytterligare på sin spets genom att de flesta personalvetare är kvinnor vilket gör det svårare för dem att hävda sig i det manliga språkbruket.

Enligt Brockbank, Ulrich & Beatty (1999) måste HR för att betraktas som en profession ha professionella som bemästrar nödvändiga kompetenser, liksom en kunskapsbas utgående från kunskaper om begrepp, språk, logik, forskning och praktik inom HR-området. Därutöver, menar författarna, bygger detta bemästrande på förmågan att omsätta sådan kunskap i affärssammanhang. Kompetens definieras inom ramen för ett sådant tänkande som de kunskaper, färdigheter, förmågor eller personliga egenskaper som direkt påverkar ens prestationer. Prestationer handlar i detta fall om att tillföra (ekonomiska) värden till organisationerna. Ramlall (2006) framför med utgångspunkt i tidigare forskning och en egen survey att personalspecialister fortfarande i alltför stor utsträckning ägnar sig åt aktiviteter som inte adderar värde till de organisationer i vilka de verkar. Större möda bör läggas på att utveckla strategiskt, finansiellt och marknadsmässigt tänkande hos personalspecialisterna hävdar Ramlall vidare.

Farndale & Brewster (2005) undersöker de professionella organisationernas betydelse för professionalisering av yrket. Praktiker inom området önskar professionell status vilket visas genom att sådana organisationer skapas och är aktiva. Redan för 40 år sedan sökte personalspecialisterna status, ett strävande som fortsätter än idag. Farndale (2005) menar att HR i stor utsträckning försökt utveckla en strategisk roll för att förbättra sin professionella ställning. Detta har medfört en större inblandning av HR på högre nivåer i organisationerna men författaren menar att den professionella statusen fortfarande kan diskuteras. Förespråkarna för en professionalisering menar att kunskapsbasen har utrymme att utvecklas och att det är centralt att definiera vilken kompetens personalspecialister ska förväntas ha. Enligt Ulrich (1997) måste rollen klargöras och renodlas. Personalspecialister kan påstås ha det

besvärligare än andra därvidlag, eftersom de har att ta hänsyn till såväl anställdas som företagsledningens behov i sitt arbete. Motståndarna till professionalisering hävdar istället att sådana strävanden hindrar kreativitet och nytänkande. Därtill kommer att den decentralisering av personalfrågorna till linjen som varit så framträdande (se exempelvis Lindeberg & Månsson, 2000) snarare bidrar till deprofessionalisering genom att personalspecialisternas kunskapsbas kommer att delas av allt fler.

4.1.2 ...med fokus på utbildning för arbete med personal- och arbetslivsfrågor

Om forskningen om personalarbete kan beskrivas som sparsam i ett svenskt sammanhang, bör forskningen om relationen mellan högre utbildning i personal- och arbetslivsfrågor och detta arbete betraktas som tämligen obefintlig, då med undantag för de redan nämnda rapporterna av Lundmark (1991, 1993). Lundmarks forskning kom fram i en tid då utbildningen skulle stöpas om, från linje- till programform. Sedan dess har ämnet inte beforskats nämnvärt även om diskussioner pågått i övrigt. Några uppsatser har skrivits inom ramen för de olika programmen om hur yrkesverksamma beskriver relevansen av sin utbildning för vad de arbetar med (se exempelvis Bjärstorp & Holmgren, 2001). Nedan beskrivs personal- och arbetslivsutbildning med utgångspunkt i dess historik. Därefter problematiseras relationen yrkesinriktning/forskningsinriktning.

4.1.2.1 *Utbildningshistorisk forskning*

Damm (1993) beskriver i samband med sin analys av personalarbetets framväxt också hur utbildningen vuxit fram. Inledningsvis fanns ingen utbildning för personalkonsulenter utan den sammanföll i förekommande fall med yrkesinspektrisernas utbildning som utgjordes av läroverk för flickor samt "teoretiska och praktiska insikter i industriell och allmän hygien" (Damm, 1993, s 42). För att tillföra sådana insikter anordnades läsårskurser i ämnet för dem som ville ägna sig åt socialt arbete i fabriker. Den första ordföranden i föreningen Socialarbetare inom industri och affärsvärld (SAIA), Kerstin Hesselgren, fungerade som huvudlärare på den första av dessa. I början av 1920-talet startades Sveriges första socialinstitut för att tillgodose ett ökande behov av social utbildning. De tidiga personalkonsulenterna gick denna utbildning, men då utbildningen inte var särskilt anpassad för arbete i industrin kom grundutbildningen till största del att förbli oorganiserad. Från 1949, då examen från något socialinstitut krävdes för att arbeta som socialinspektör, blev denna utbildning också vanligare bland personalkonsulenter, åtminstone för dem som arbetade i större företag. Andra hade gått den långa vägen exempelvis via fackligt arbete, var sjuk-sköterskor eller sekreterare (Damm, 1993).

Under 1950- och 60-talet ökade utbildningsmöjligheterna. En personaltjänstinriktad inriktning på sociala studier kom till stånd med bas i socialpsykologisk kunskap men med administrativa inslag, den så kallade förvaltningslinjen. Parallellt bedrev handelshögskolorna personaladministrativ utbildning. Fortbildning bedrevs i stor utsträckning, både för personalkonsulenter och personalchefer, i det man kallade personaladministration (Damm, 1993). Vad gäller utbildningen under denna tid kom den att utvecklas i riktning mot beteendevetenskapliga perspektiv. Den beteendevetenskapliga linjen tillkom vid sidan av socionomutbildningens personaladministrativa inriktning. Utgångspunkt togs i pedagogik, psykologi och sociologi och linjen skulle förbereda för arbetsuppgifter som personalutveckling, personalutbildning, arbetsrehabilitering och personalsocial verksamhet.

Grundutbildningen kom att profileras ytterligare i och med införandet av P-linjen 1983. Denna ersatte både den beteendevetenskapliga linjen och förvaltningslinjen och innehöll utöver de beteendevetenskapliga ämnena också juridik och ekonomi (Damm, 1993). Redan några år tidigare hade man dock tjuvstartat i Uppsala genom att organisera den beteendevetenskapliga linjen enligt AU-utredningens förslag till P-linje. Andra orter kom att följa Uppsalas exempel efter att ha tagit del av erfarenheterna i den "halvofficiella" samordningsgrupp som redan då fanns (Lundmark, 1991)³². Tanken var att linjen skulle förbereda för såväl "kvalificerad yrkesverksamhet" som ge behörighet till forskarutbildning. Linjen fick en över landet enhetlig uppbyggnad om 140 poäng fördelade på ett 80-poängs basblock, gemensamt för alla, och några olika fördjupningsblock om 60 poäng. De studerande kunde välja mellan inriktning mot allmänt personalarbete, personalarbete med utbildningsplanering, organisation samt sociologiskt utredningsarbete (Högskoleverket, 2004). Lundmarks rapport från 1991 visar på ett förtjänstfullt sätt på bakgrunden till och utvecklingen av P-linjen och för en mer utförlig beskrivning hänvisas till denna skrift.

Under början av 1990-talet kom linjesystemet att utsättas för stark kritik. Bland annat ansågs att linjerna var allt för praktiskt fokuserade, att de akademiska disciplinerna kom i skymundan och att rekryteringen till forskarutbildningen hade försämrats. Högskolereformen 1993 gav de enskilda lärosätena frihet att utforma sin egen utbildning vilket medförde utveckling av lokala program. PA-programmet var därmed ett faktum. Variationen mellan programmen på de olika orterna kom därmed att bli allt tydligare, vissa lärosäten behöll den professionsinriktade utbildningen medan andra ersatte denna med en mer ämnesbaserad arbetslivsinriktad utbildning (Högskoleverket, 2004). Utbildningen bedrevs vid tiden för Högskoleverkets utvärdering på tolv

³² Gruppen existerar fortfarande, faktiskt med någon av originalmedlemmarna kvar. Gruppen träffas två gånger per år för att dryfta gemensamma problem och utgör en stark påverkansfaktor i frågor som rör PA-programmen idag och i morgon.

orter i landet³³. För en överblick över dessa inklusive huvudämnen, se bilaga 1. Dessa program har relativt skilda upplägg och delvis olika innehåll även om det kan konstateras att de beteendevetenskapliga ämnena fortfarande utgör kärnan i samtliga program. Högskoleverkets bedömargrupp placerar också in programmen i det kontinuum mellan P och A som nämndes i kapitel 1. Exempelvis angavs utbildningarna i Göteborg, Linköping, Umeå och Växjö ligga närmre ändpunkten P medan utbildningarna i Lund, Stockholm och Uppsala ansågs ligga närmare A.

Intressant nog tar inte Damm & Tengblad (2000) upp någonting rörande utvecklingen vad gäller utbildningen för personalarbete under 1990-talet och framåt. Den ovan beskrivna upplösningen av P-linjen till förmån för programbildningar med varierande karaktär på de olika utbildningsorterna tas inte upp till analys eller diskussion. Högskoleverket (2004) pekar däremot på att den förändring av arbete med personal- och arbetslivsfrågor som skett under det årtionde som gått sedan programmen infördes också borde avspeglas i utbildningen. Verket gör bedömningen att sådant som internationalisering, mångfald och genus idag är i högsta grad involverat i denna typ av arbete och är tveksamma till i vilken utsträckning detta märks i programmen idag. Ett annat problem som Högskoleverket (och bedömargruppen) lyfter fram är den förvirring som råder runt olikheterna i utformningen av de olika programmen. Olikheterna sägs kunna "splittra" personalvetaridentiteten, menar flera uppgiftslämnare.

Det senaste året har i mångt och mycket handlat om att hantera den senaste högskolereformen som bygger på den så kallade Bologna-processen. Precis som för all annan högre utbildning har denna också fått konsekvenser för PA-programmen. De program som tidigare var magisterprogram har i enlighet med Bologna gjorts om till kandidatprogram och är nu endast tre år långa. I samband med detta har de olika lärosätena, med utgångspunkt i lokala förutsättningar, fattat olika beslut om uppläggning och innehåll. Vissa orter har bytt namn på programmet, andra har tagit bort möjligheterna till val inom programmet medan åter andra "bara" har "bologniserat" utbildnings- och kursplaner på så sätt att det formulerats så kallade lärandemål. Det som förfaller vara gemensamt är dock en fokusering på anställningsbarhet. Med utgångspunkt i riktlinjer om hur lärandemål bör formuleras har aspekter som tidigare lämnats utanför kursplanerna lyfts fram och poängterats som explicita mål för de studerande att uppnå och därmed för kursansvariga att förse de studerande med förutsättningar för. I skrivande stund finns det på masternivå endast två program i landet, ett med HRM/HRD-inriktning och ett med inriktning mot organisation och ledarskap. Fler program är dock på planeringsstadiet och i avvaktan på att de ska bli sjösatta finns möjligheter för studenterna att engagera

³³ Det har vid tidpunkten för skrivandet av denna avhandling tillkommit ytterligare ett program.

sig i studier på masternivå i de ämnen inom vilka de skrivit sin kandidatuppsats.

I de nya ”bologniserade” kursplanerna har det som tidigare var kursmål omformulerats till så kallade förväntade studie/läranderesultat eller ”learning outcomes”³⁴. Indelningen av dessa i kunskaper, färdigheter och förhållningssätt förmodas bidra till att kursgivarna i högre utsträckning än tidigare beaktar annat än rena kunskapsmål och anpassar sin undervisning därefter. En sådan förändring skulle vara i linje med den fokusering på anställningsbarhet som den nya högskolereformen avsåg. Det är, menar jag, en öppen fråga om så blir fallet i verkligheten. Å ena sidan lyfts andra kvaliteter än teoretisk kunskap fram i de studerandes lärande vilket är positivt ur anställningsbarhetssynpunkt, oavsett vilken av konstruktionerna som avses. Å andra sidan, när målen för färdigheter och förhållningssätt bryts ner till konkreta målformuleringar, kan dessa komma att betraktas som separata inte bara från kunskapsmålen utan också i förhållande till varandra. Detta skulle i sin tur innebära att anställningsbarhet i termer av färdigheter kommer i förgrunden vilket jag menar inte är i enlighet med intentionerna i reformen och inte heller ger det utbyte man tänkt sig. En annan intressant konsekvens av förändringsarbetet, som enligt Bologna-processen skulle syfta till ökad rörlighet och jämförbarhet mellan utbildningar nationellt och internationellt, är att programmen i Sverige idag är mindre jämförbara än någonsin och att det är svårare än tidigare för de studerande att byta studieort.

4.1.2.2 Yrkesinriktning och/eller forskningsanknytning

Ett väsentligt problem inom ramen för Personal- och arbetslivsutbildning är förhållandet mellan yrkesförberedande inslag och forskningsanknytning och/eller ämnesstudier. Detta är som också nämndes förut inget nytt fenomen. Lundmark (1991) visar i sin översikt på några av problemen.

Sedan 1960-talet har universitetens och högskolornas betydelse för yrkesutbildning stått i fokus för debatt liksom för ett antal reformer (se exempelvis Barnett, 1994 eller Lundmark, 1991). Reformeringarna har gjorts mot bakgrund av stor studenttillströmning, rädsla för ett överskott på akademiker, missnöje med genomströmningen, ökade kompetenskrav på arbetsmarknaden och en strävan mot jämlikhet i utbildningsväsendet (Lundmark, 1991).

Mest betydelsefull för de yrkesförberedande utbildningarna föreföll högskolereformen från 1977 vara. I denna reform organiserades högskoleutbildningen i fem yrkessektorer med ett antal allmänna utbildningslinjer. Dåvarande UHÄ tillsatte vid samma tid en arbetsgrupp, AU-gruppen, för att se över de administrativa och ekonomiska utbildningslinjerna för att åstadkomma en bättre yrkesanknytning av högskoleutbildningen. Gruppens arbete kom att

³⁴ Det skiljer sig mellan lärosäten hur man valt att benämna de nya målformuleringarna.

redovisas i två rapporter från UHÄ, 1979:25 samt 1981:23. Vad gäller innehåll och inriktning poängterades exempelvis att utbildningen skulle vara bred och allsidig med en tydlig samhällsorientering, vara en yrkesinriktad generalistutbildning, bygga på vetenskaplig grund, det vill säga vara forskningsanknuten samt främja kritiskt tänkande. Därtill skulle den vara flexibel för att kunna anpassas till förändrade krav i framtiden. Utbildningen skulle vara påbyggbar och etappuppbyggd, utnyttja knappa resurser optimalt samt vara nära kopplad till utvecklingsarbete och tillämpningsinriktad forskning.

En synnerligen central fråga i AU-utredningen handlade om förhållandet mellan yrkesinriktning å ena sidan och forskningsanknytning och kritisk skolning å andra sidan (Lundmark, 1991), en diskussion som även till dags dato förblivit i högsta grad aktuell (se exempelvis Högskoleverkets utvärdering av programmen för personal- och arbetslivsfrågor, 2004). I ett historiskt perspektiv har huvuduppgiften för universiteten varit forskning och vetenskaplig utveckling men kraven på att tillgodose behovet av yrkesutbildning har successivt ökat och idag finns krav från samhället på att universiteten ska tillgodose båda (Lundmark, 1991, Bennett et al., 2000).

I det principbetänkande som AU-gruppen lade fram (UHÄ 1979:25) påpekades att utbildning bör innehålla moment som anpassas efter förhållandena i arbetslivet likväl som sådana som berör förändring och utveckling av desamma. Strävan bör vara, menade man, att göra utbildningen så brett användbar som möjligt för att ge beredskap för förändringar på arbetsmarknaden. Den yrkesinriktning inom universitetsutbildning som avsågs skulle vara på kvalificerad teoretisk nivå menade man vidare, samt präglas av medvetna samband mellan olika vetenskapsområdets teorier och metoder. Kurserna skulle dock utformas med utgångspunkt i problem aktuella i yrkes- och samhällsliv.

I avsnittet rörande definitioner av PA-arbete påpekades att arbete inom personal- och arbetslivsområdet kräver ett speciellt uttalat perspektiv vilket omfattar en helhetssyn på uppgifter och problem inom området. I UHÄ 1979:25 poängterade AU-gruppen att utvecklingen av ett sådant helhetstänkande fordrar lång tid och en genomtänkt, integrerad och sammanhållen utbildning. Enligt Lundmark (1991) kritiserades därvidlag de tidigare utbildningarna på flera punkter. Dels ansåg man att det speciella ”personalperspektivet” blev lidande av att andra synsätt kommit att dominera, dels menade man att splittringen för dem som skaffade sig motsvarande utbildning genom att plocka ihop enstaka kurser i relevanta ämnen blev alltför stark. Därutöver betonades vikten av att forskningsmöjligheterna skulle öka; förvaltningslinjens PA-inriktning var inte behörighetsgivande till forskarutbildning.

I Högskoleverkets utvärdering (2004) tas frågan om forskningsanknytning och forskarutbildning upp igen. Man menar att en av programmets uppgifter

är att se till att utbildningen anknyts till forskning som är relevant för programmets ämnes- och yrkesområde. De studerande ska också stimuleras till forskning exempelvis genom att undervisande lärare också forskar inom tillämpningsområdet. En svag punkt idag är att många lärare visserligen forskar men inom ramen för det enskilda ämnet och kanske inte alltid med personalfrågor eller arbetsliv som tillämpning.

4.1.3 ...med fokus på relationen mellan arbete med och utbildning för personal- och arbetslivsfrågor

Lundmark (1991, 1993) har i en intervjustudie undersökt hur tre olika kategorier av studenter och yrkesverksamma anser vad som kännetecknar en skicklig yrkesutövare och vilka funktioner man anser att personalvetare fyller i en organisation. Det huvudsakliga resultatet visar att det dels finns gemensamma föreställningar som att det är betydelsefullt med ett tvärvetenskapligt perspektiv och ett humanistiskt förhållningssätt, dels finns det skillnader i utsagorna. Skillnaderna är i huvudsak två. Humanismen kan vara av två slag (ansvarshumanistisk respektive humanistisk-rationell) och den huvudsakliga funktionen kan förstås på tre skilda sätt: som affärsmässig, som samordnar/expertfunktion samt som stöd- och länkfunktion. Resultaten analyserades utifrån läroplans- och professionaliseringsteori och Lundmark drog slutsatsen att P-linjen, som det då handlade om, bidragit till en professionaliseringsprocess hos studenterna men också att en integrerad läroplanskod skulle vara fördelaktig för att utbildningen både ska ge en tillräcklig teoretisk grund och en professionell syn på den kommande yrkesrollen.

Nilsson & Persson (2004) har som kort nämntes i kapitel ett, undersökt förhållandet mellan arbetslivets krav och personalvetarstudenternas kunskaper och kompetens. Utöver relevant utbildning betonades social och emotionell kompetens och arbetslivserfarenhet som centrala krav på en personalvetare, liksom kognitiva färdigheter som problemlösningsförmåga. Det poängteras dock att de krav som ställs är otydliga och individuella vilket tillskrivs otydlighet i de olika utbildningsprogrammen. I uppsatsen diskuteras dock utvecklingen av en yrkesidentitet hos personalvetarna, främst genom att en allt större andel av de yrkesverksamma med samma eller liknande utbildningsbakgrund kommer i beslutsfattande ställning. Slutsatsen är emellertid, enligt författarna, att det inte rör sig om en profession.

Internationellt har också under de senare decennierna pågått debatt kring vad utbildning inom HR(M)-området ska innehålla och hur den pedagogiskt bör bedrivas (exempelvis Kaufman, 1996, 1999, Langbert, 2005). En del av debatten rör betydelsen av en sammanhållen utbildningsplan i likhet med exempelvis läkarutbildning eller revisorsutbildning. Langbert (2005) argumenterar därvidlag för en sådan sammanhållen utbildningsplan över lärosäten, medan andra (företrädesvis kritiska HRD-forskare, se nedan) menar att detta

skulle minska kreativitet och mångfald i utbildningen såväl som i forskningen. Langberts huvudargument för en sammanhållen utbildningsplan är att utbildningen på detta sätt i högre utsträckning kan driva professionens utveckling framåt. En annan del av debatten rör i sin tur vilken inriktning en sådan utbildningsplan i så fall ska tänkas ha, en specialiserad beteendevetenskaplig och "teknisk" inriktning eller en bredare, företrädesvis ekonomisk, inriktning (Kaufman, 1996; Brockbank, Ulrich & Beatty, 1999).

Trehan & Rigg (2005) undersöker betydelsen av kritisk reflektion i utbildning för arbete med HRD-frågor (något som måste betraktas som nära kopplat till åtminstone delar av arbetet med personal- och arbetslivsfrågor, se vidare nedan). I analysen av studenters erfarenheter av kritisk reflektion urskiljs några outtalade aspekter. Kritisk reflektion skiljs därvidlag från reflektion som enbart en del i problemlösning vilket enligt författarna är vanligt förekommande i HRD-frågor. I båda fallen rör det sig om reflektion som central för lärprocessen, inte minst då lärande ses som en del av en utvecklingsprocess snarare än tillägnande av information. Den stora skillnaden ligger i att kritisk reflektion används för ifrågasättande av de kontextuella förgivettaganden (sociala, kulturella och politiska) som påverkar såväl lärande som utveckling. Författarna poängterar med stöd i Reynolds [1998] att kritisk reflektion bygger på några nyckelprinciper:

questioning the assumptions and taken-for-granted embodied in both theory and professional practice;

foregrounding the processes of power and ideology subsumed within the social fabric of institutional structures, procedures and practices;

confronting spurious claims of rationality and revealing the sectional interests which can be concealed by them;

working towards an emancipatory ideal - the realization of a more just society based on fairness and democracy (Reynolds, 1998, p.5).

En nyckelprincip för det program som undersökts är att, genom att kombinera aktivt lärande, facilitering av processen och aktionsforskning, lär sig deltagarna inte bara något om varandra och om organisationsdynamik utan också om sig själva. Som redskap för reflektion används kritiska begrepp hämtade exempelvis från feministisk, postkolonial eller socialkonstruktionistisk teori. Slutsatsen av studien är att införandet av kritisk reflektion i utbildningen har kraftfullt inflytande på de studerandes personliga utveckling men att den också kan ge upphov till dissonans på så sätt att grundvalarna för de studerandes praktik ifrågasätts (Trehan & Rigg, 2005).

I en artikel i *Personnel Review* gör Gilmore & Williams (2007) en kritisk analys av hur den professionelle personalvetaren conceptualiserats på senare tid. Artikeln tar sin utgångspunkt i hur den brittiska professionella organisationen

(CIPD³⁵) för dem som arbetar med management och utveckling av människor arbetar med professionalisering inom ramen för dessa frågor. Det huvudsakliga kravet för att få ingå i organisationen är att ha en examen på graduatnivå. CIPD:s professionella projekt utgörs i huvudsak av fyra delar; 1) snävt definierade professionella standarder som driver utbildningens curriculum, 2) en styrande och föreskrivande karaktär på publicerade texter (inkorporerande dessa standarder), vilka marknadsförs som de principiella texter som studerande och praktiker ”behöver” för att förstå personalarbete, 3) gynnande av egenfinansierad forskning av normativ och ideologisk karaktär samt 4) användande av teknologiska kvalitetssäkringsprocesser för styrning av utbildningsprogrammen. Författarna ifrågasätter projektet på en rad punkter. Bland annat menar man att det är alltför ensidigt präglat av kravet på ekonomisering av personalfunktionen, vilket inte är möjligt i en funktion som präglas av historiska, strukturella och traditionella hinder för detta. Vidare ifrågasätts hur ett sådant ensidigt och normativt synsätt på arbetet med personal- och arbetslivsfrågor kan gå ihop med komplexa realiteter i dagens organisationer. Kritik riktas också mot att utbildningen med utgångspunkt i ett sådant perspektiv helt skulle berövas den fundamentala funktionen att utveckla kritiskt reflektiva praktiker som kan möta och svara upp mot sociala och politiska krafter:

If the learning focus is dominated simply by the acquisition of knowledge that supports a particular doctrine, then such critical engagement, which should be central to being a “thinking performer”, is unlikely to occur (Gilmore & Williams, 2007).

4.2 Kritisk HRD-forskning

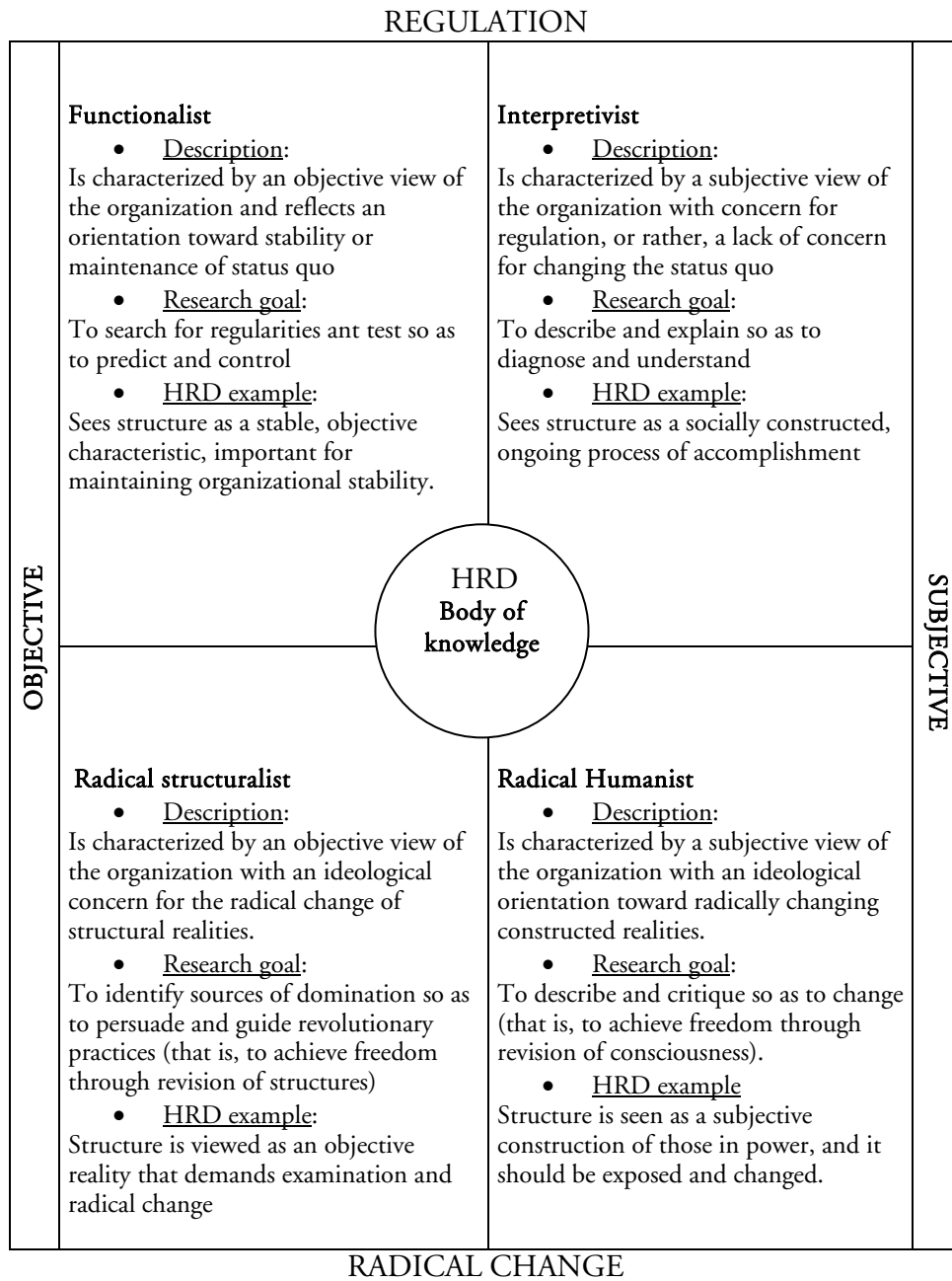
Ovan angavs att jag avgränsat min genomgång till det professionsteoretiska perspektivet på personalarbete och utbildning. I det följande stämmer inte detta till fullo. Ovan framgår också att personalarbete alltmer framstår som ett komplext och diversifierat område. Nyblivna personalvetare arbetar inom ett flertal områden, och uppgiften att identifiera vad som behöver utvecklas under studietiden blir på så sätt svår i det breda perspektivet. Någon typ av avgränsning av området blir därför nödvändig. På grund av detta och på bristen på forskning om relationen mellan personalarbete och utbildning per se, har jag avgränsat mig till forskning om Human Resource Development. I första hand har jag valt HRD-forskning som förhåller sig kritisk till de antaganden och den praktik som området präglas av. Inom ramen för HRD rymms personalarbete med fokus på utveckling, på individnivå och på organisatorisk nivå. Detta delområde inom ramen för personalarbete är det som ligger närmast arbetslivspedagogiken. Pedagogisk kompetens uppfattar jag som en nyckel till utveckling

³⁵ the Chartered Institute of Personnel and Development.

av anställningsbarhet, både när det gäller personalvetarnas egen utveckling och vad avser deras kommande arbete med andras utveckling.

HRD har att göra med praktik. Diskussioner på området kommer därför ofta att röra hur uppgifter ska utföras på bekostnad av djupare analyser av vad och varför olika fenomen på området uppstår. Lynham (2000) identifierar utifrån detta antagande ett starkt behov av teoribildning på HRD-området, inte minst för att kvalificera den kunskapsbas på vilken HRD-praktiker bygger sitt arbete. En sådan kvalificering är viktig av flera skäl: för att öka professionalism och mognad inom fältet, för att minska spänningen mellan teori och praktik i HRD-frågor och för att utveckla forskningen i sig. Forskningen på området har hittills ofta bedrivits inom ramen för ett positivistiskt paradigme med bristande teoriförankring och alternativa metoder för att bygga teorier (se exempelvis Lynham, 2000; Fenwick, 2004; Corley & Eades, 2006), varför en mer integrerad modell för forskning i samarbete mellan forskare och praktiker, vore önskvärd. Sådan forskning kritiserar också inom forskningsområdet "Higher education and Graduate employment" för att vara alltför kvantitativ på bekostnad av fördjupad förståelse av komplicerade processer och teoribildning liksom för avsaknaden av ett kritiskt perspektiv (Johnston, 2003; Teichler, 2000). Betydelsen av teoribyggande i HRD kan enligt Lynham (2000) inte överskattas (inte heller när det gäller utbildning för arbete med sådana frågor, min anm.). Utvecklingen av en kunskapsbas från vilken såväl praktiskt arbete som utbildning kan utgå förefaller därmed som angelägen. Det som rimligen efterfrågas är fler studier med kvalitativa och kritiska utgångspunkter utan att de för den skull blir alltför specifika och teorilösa. Lynham (2000) har med utgångspunkt i Burrell & Morgan [1979] delat in forskning i funktionalistisk, tolkande samt emancipatorisk forskning, den senare indelad i radikal-humanistisk respektive radikalstrukturalistisk forskning. Till detta har hon sedan kopplat teoriuppbyggnad inom HRD-området:

Tabell 8 Theory-building research paradigms feeding the HRD body of knowledge (Lynham, 2000, p. 174)



Med utgångspunkt i matrisen ovan kan utläsas att forskning på HRD-området kan ske på flertalet sätt och med skilda utgångspunkter. Likaså visar matrisen att, beroende på vilken syn på organisationer som antas, kommer mål och objekt för såväl forskning som praktiskt arbete inom området variera liksom tillvägagångssätten.

En central fråga rör betydelsen av hur arbetsområdet HRD definieras för den professionella utvecklingen. Den oenighet som inledningsvis beskrevs vad gäller den svenska synen på arbete med personal- och arbetslivsfrågor blir tydlig även i en internationell kontext. Corley & Eades (2006) påpekar att områdets brokiga framväxt i kombination med oförmågan (eller oviljan) hos praktiker och akademiker att enas om vad HRD egentligen handlar om kan betraktas som en styrka eller en svaghet beroende på vilket perspektiv som anläggs. Företrädare för undvikande av definitioner menar att sådana bara hindrar utvecklingen (exempelvis Lee, 2001; Stewart, 2005) medan förespråkarna menar att en väl utarbetad definition är en förutsättning för en fortsatt professionalisering (se exempelvis Gold et al., 2003). Vince (2005) påpekar att alla försök till definitioner är så kallade *working definitions*, det vill säga de utgår från försök att utföra HRD, och att de reflekterar den aktuella uppfattningen om vad HRD-praktiker faktiskt gör.

Två i grunden olika definitioner kan identifieras (Corley & Eades, 2006; Simmonds & Pedersen, 2006). Å ena sidan finns det de som ser HRD som ett sätt att förbättra prestationer inom arbetslivet (företrädesvis en amerikansk modell) medan andra menar att det HRD har att göra med är att förstå och att underlätta individuellt och organisatoriskt lärande inom ramen för arbetslivet (den brittiska modellen). Definitionerna ger upphov till två olika riktningar eller om man så vill två olika diskurser, en lärande och en performativ eller prestationsinriktad:

The learning discourse is based on building individual capacities and creating an environment or culture where learning can be facilitated and supported. The performance discourse relates to unleashing expertise and potential for the purpose of improving individual capabilities, leading to improved performance for the organization or system (Corley & Eades, 2006, p. 31)

Enligt Elliott & Turnbull (2005) handlar kritisk HRD-forskning inte i första hand om att ta fram bättre metoder och redskap för att utveckla praktiken utan om att undersöka och ifrågasätta sådana metoders förgivettagna positiva konsekvenser. Författarna tillsammans med andra (se exempelvis Sambrook & Stewart, 2005) menar vidare att de dominerande forskningsmetoderna på området inte medger en utmaning av den dominerande performativa synen på HRD som prestationshöjande faktor. Att HRD-forskningen har fått en sådan funktionalistisk slagsida menar Kuchinke (2005) med stöd i Deetz [1992] kan

bero på närheten till de beteendevetenskapliga disciplinerna, behovet av legitimitet i organisationerna samt den dominerande ledningsdiskursen. Kuchinke menar vidare att införandet av alternativa perspektiv i forskningen skulle medföra en vidgad syn på individen:

The present anaemic and narrow treatment of persons in the HRD and management literatures is insufficient, intellectually untenable and ignorant of the traditions in philosophy, religion and wisdom traditions. Allowing the topic greater space and visibility, unfolding the range of possible discourses, and exploring the subject from multiple perspectives would advance the HRD profession and the state of researching, knowing and speaking (Kuchinke, 2005, p. 150).

Stewart (2005) hävdar att båda perspektiven i viss mån är normativa och grundade på förgivettaganden om vad HRD är i praktiken och pekar på vikten av kritisk forskning som kan problematisera praktiken exempelvis vad gäller etik (se även Lee, 2004). Ytterligare andra argumenterar för en integration av de båda perspektiven (exempelvis Mabey, 2003). Frågan är om det är möjligt? Det lärande perspektivet innefattar en kritisk ansats, menar Corley & Eades (2006), som riskerar att gå förlorad i konkurrens med performativa modeller av typen "best practice". Det finns hur som helst stora svårigheter att utöka och upprätthålla en kritisk ansats till utbildning när den dominerande diskursen framstår som outmanad eller till och med omöjlig att utmana. I linje med Corley & Eades, resonerar Fenwick (2004):

But because HRD is a of practice this discussion also must undertake to confront the enormous difficulties and deep contradictions of enacting critical HRD in contemporary organizations/.../ The fundamental contradiction of melding an emancipatory perspective with a practice embedded in the exploitative labor relations of a capitalist market may ultimately mitigate against a sustainable field of critical HRD (p. 196).

Kritisk HRD, menar Fenwick vidare, ifrågasätter kopplingen mellan mänskligt kunnande, färdigheter och utbildning å ena sidan och organisationens vinst, i ekonomiska och instrumentella termer å andra sidan, till förmån för rättvisa, jämställda och hållbara arbetsplatser. Även Vince (2005) argumenterar för en förändrad HRD-funktion och menar att den idag tar alltför stor hänsyn till marknadens förväntningar på bekostnad av funktionens möjligheter att faktiskt spela en viktig roll i dagens organisationer.

Vince (2005) summerar vidare några centrala punkter för förståelse av kritisk HRD som kan vara relevanta också för arbete med personal- och arbetslivsfrågor, såväl i stort som med avseende på arbetslivspedagogiska frågor. För det första är HRD en central process i diskussioner om lärande och förändring, särskilt vad gäller upptäckandet av vad dessa termer betyder och spelar för roll i praktiken. En viktig uppgift för praktikern (läs personalaren,

min anm.) är att ifrågasätta de antaganden som genomsyrar den organisatoriska verksamheten när det gäller personal- och organisationsutveckling. För det andra befinner sig ofta HRD-praktikern (liksom personalaren, min anm.) mitt i olika maktrelationer, mellan konkurrerande förväntningar, intressen och önsknningar, uppifrån och nerifrån. Dessa maktrelationer påverkar starkt, för att inte säga konstruerar, relationen mellan lärande och organisatorisk kontext.

Slutligen är HRD liksom arbete med personal- och arbetslivsfrågor delvis spekulativt. Den otydlighet eller brist på definitioner av arbetet som hävdas av studerande och av arbetsgivare kan också vändas till en fördel menar jag. Arbetet är vad det skulle kunna vara, det vill säga det finns stora möjligheter att påverka arbetets innehåll. Därmed blir det centralt för praktikern att skapa möjligheter för lärande och organisering av kunskap och utveckling snarare än att kontrollera resultatet av sådana insatser. Sammantaget innebär detta att fokus för HRD-funktionen borde vara handling, att utveckla handlingsförmåga liksom att påverka och samarbeta med andra för att på så sätt kunna bidra till organisationen med hjälp av dem som har makt över resurserna. På så sätt finns också utrymme för individen att välja gripa sig an de erbjudanden han eller hon finner i sin kontext och i samverkan med andra utveckla både sig själv och verksamheten vidare.

Därmed är beskrivningen av arbete med personal- och arbetslivsfrågor i allmänhet och HRD som en del av detta avslutad. I det följande presenteras resultatet av en analys av personalvetarens arbete med utgångspunkt i de tre problemområden som identifierades i kapitel 3: matchningsproblematik, anställningsbarhet respektive professionalisering.

4.3 Personalvetaren och matchningsproblematiken

I arbetet med avhandlingen uppfattade jag inledningsvis matchningsproblematiken som främst relaterad till högre utbildning och personalarbete, knuten till karaktären av arbetet i sig och därmed kopplad till enbart denna kontext. Av avsnittet 3.2 framgår dock att bristande matchning kan uppfattas som ett mer övergripande problem, gemensamt för stora delar av den högre utbildningen relativt de olika praktiker de förutsätts förbereda för.

I avsnitt 3.2 diskuteras matchningsproblematiken utifrån dess bakgrund, karaktär och konsekvenser samt ifrågasätts om den faktiskt existerar eller bara är påstådd. Utbildning och arbete är två skilda praktiker och som sådana är det rimligt att tänka sig, liksom att acceptera, att det måste finnas skillnader. Övergången från den ena till den andra praktiken kan därmed inte ske oproblematiskt oavsett vilka delar av relationen dem emellan som studeras (Teichler, 2000). Övergången hos personalvetare studerades i två rapporter från början av 1990-talet (Lundmark, 1991, 1993) samt i en magisteruppsats från

2004. I de förstnämnda rapporterna menar Lundmark att utbildningen i den linjeform som den då bedrevs, bidragit till de studerandes professionaliseringsprocess men att utrymme för förbättring fanns. I Nilssons & Perssons (2004) magisteruppsats ansågs däremot att utbildningen i sin programform inte bidrog till formande av professionen personalvetare. Utbildningen idag skiljer sig väsentligt mellan lärosätena. Några argumenterar för att i det i likhet med den gamla P-linjen borde finnas en sammanhållen utbildningsplan över lärosätena medan andra menar att detta inte alls skulle vara av godo. Argumentationen påminner om den diskussion som internationellt rört HR(M/D)-området; en gemensam, sammanhållen utbildningsplan kan enligt företrädarna för denna syn på ett bättre sätt driva den professionella utvecklingen framåt (se exempelvis Langbert, 2005) medan motståndarna hävdar att en sådan gemensam hållning skulle motverka kreativitet och mångfald (exempelvis Trehan & Rigg, 2005; Gilmore & Williams, 2007). Därutöver diskuteras också som tidigare nämnts, innehållet i en eventuellt sammanhållen utbildningsplan. Även där finns skilda förhållningssätt på samma sätt som Högskoleverkets utvärdering (2004) och Lundmarks beskrivning av problematiken mellan yrkesinriktning och forskningsanknytning ger uttryck för. Ska utbildningen vara mer praktiskt anknuten eller lägga grunden till en gedigen kunskapsbas i första hand? Och vad ska i så fall denna kunskapsbas innehålla?

Att tro att matchningsproblematiken, oavsett om vi tänker i anställningsgrad, lämplighet eller kompetens, går att eliminera är nog tämligen naivt. Däremot är det högst väsentligt att studera vari skillnaderna består och vad de bygger på för att medvetandegöra alla inblandade, vilket i sin tur kan bidra till färre missuppfattningar och ömsesidigt felaktiga förväntningar.

En nyckelfråga i sammanhanget rör högre utbildnings funktion. Idag talas mycket om dess kvalificerande funktion i relation till arbete. Det förutsätts att poängen med utbildning i dagens professionellt inriktade samhälle (Teichler, 2000) är att kvalificera de studerande för arbete, dessutom med utgångspunkt i arbetsgivarens önskemål (Abrahamsson, 2002).

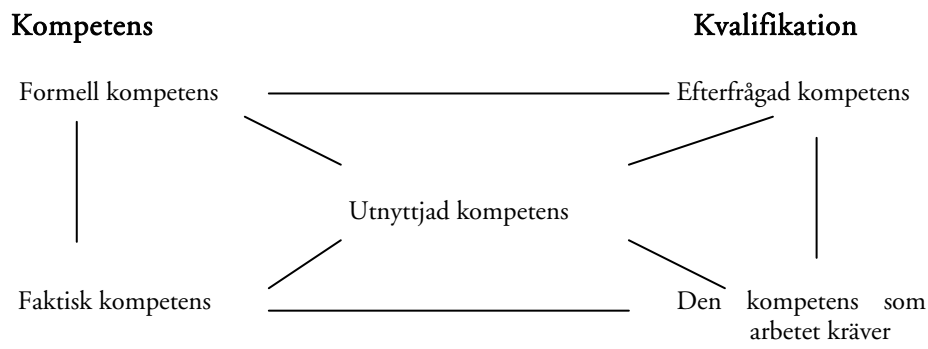
Enligt Graham & McKenzie (1995a) är en bristande matchning mellan befintlig kunskap hos nyutbildade och organisatoriska behov ett faktum. Hur detta faktiskt ser ut när det gäller personalvetarna är inte särskilt välbelagt, åtminstone inte i den svenska kontexten. Nilsson & Persson (2004) pekar på ett sådant gap och menar, något motsägelsefullt, att det finns otydliga krav på personalvetare men att detta beror på att utbildningarna är otydliga. Dock pekade arbetsgivarna i undersökningen på erfarenhet och social respektive emotionell kompetens som centrala och önskvärda kvaliteter hos personalvetare. Diskussioner med företrädare för näringslivet och den bild som Cranfield-rapporterna (2000, 2006) ger, drar mer åt det performativa eller prestationsinriktade hållet, för att använda HRD-terminologi. Högskoleverket (2004) antyder att problemet finns och vill att utbildningsanordnarna ska

fokusera mera på yrkesförberedande inslag. På framför allt de äldre universiteten finns dock ett motstånd mot detta. Inom ramen för de flesta program finns idag möjligheter att läsa ekonomi, något som ofta efterfrågas. Detta framförs ofta som det mest väsentliga för att minska kompetensgapet, men även ekonomiutbildningar brottas med liknande problematik, att vara alltför teoretiska och inte yrkesinriktade, så om det löser problemet är kanske diskutabelt.

Om då arbetsgivare och utbildningsanordnare har olika syn på vad som är önskvärt, vad som värderas, vad som är kunskap och hur detta utvecklas och på vems ansvar de olika aspekterna vilar, är det inte konstigt att den bristande matchningen blir så uttalad.

Som jag tidigare varit inne på diskuterade Lundmark (1991) relationen mellan utbildning och arbete med personal- och arbetslivsfrågor i termer av yrkesinriktning i motsats till forskningsanknytning. Vid denna tidpunkt uppfattades inte detta som prioriterat av utbildningsadministratörerna i Sverige. Det underliggande resonemanget är fortfarande relevant, menar jag. Diskussionen pågår fortfarande och enligt min mening blivit alltmer omfattande och intensiv. I avhandlingens introduktion berörde jag flera spänningsförhållanden inom ramen för denna diskussion. Personalvetare gör inte (exempelvis enligt Berglund, 2002) det som förväntas av dem och som en konsekvens av detta har deras status i organisationen ifrågasatts. Parallella perspektiv på vad de "ska" göra existerar även om just nu det produktions-ekonomiska och ledningsfokuserade perspektivet förfaller dominera medan utbildarna i sin tur hävdar ett mer holistiskt eller lärandefokuserat perspektiv. De studerande väntar sig någonting av utbildningen men får något annat. Med andra ord, svaret på frågan som ställdes inledningsvis rörande missuppfattningar och skillnader vad gäller förväntningar är ja - de existerar. Inte bara inom ramen för utbildning för personalarbete utan de existerar också i relationen mellan högre utbildning och akademikers arbete överlag, intressant nog också i högt professionaliserade praktiker som den medicinska, (Helmstad et al., 2007). Inte nog med det, den påstådda diskrepansen mellan nyutbildades kompetens och den kompetens som arbetsgivaren efterfrågar förfaller finnas på alla områden - och överallt.

I avsnitt 3.3 tas Ellströms (1992) modell över yrkeskunnande upp till behandling i text. Den kan också användas för att diskutera diskrepansen, även om den ursprungligen inte avser relationen mellan utbildning och arbete. Det kan dock vara rimligt att här istället presentera den i bildform:



Figur 9: Relationer mellan olika innebörder av yrkeskunnande (Ellström, 1992, s 38)

Alla de skisserade relationerna kan diskuteras, både i allmänna termer och i relation till högre utbildning och arbete med personal- och arbetslivsområdet. Formell kompetens i form av utbildning i personal- och arbetslivsområdet innebär ju inte automatiskt att individen har motsvarande kompetens i realiteten. Snarare kan man enligt Ellström (1992) anta att den faktiska kompetensen är skild från den formella. Den reella kompetensen kan ofta vara ”högre”, än den formella antyder särskilt om individen har erfarenheter från annat arbete eller annan relevant erfarenhet. Likaså kan den faktiska kompetensen ibland vara lägre än den formella, särskilt om utbildningen inte använts under längre tid eller om individen befunnit sig i arbete som inte befrämjat vidare utveckling. Ellström påpekar härvidlag att faktisk kompetens bara kan värderas i relation till den praktiska situation i vilken den utövas.

Relationen mellan efterfrågad kompetens och den kompetens som arbetet kräver är synnerligen intressant i detta sammanhang och har stor betydelse för hur kompetensgapet kan förstås. Både Johnston (2003) och Teichler (2000) pekar på att arbetsgivare efterfrågar vissa kvalifikationer av andra skäl än den kompetens som arbetet kräver. Bland annat pekas på att arbetsgivarna söker sådana medarbetare som liknar dem själva eller något som trenderna runt omkring dem säger är viktigt. Om det förhåller sig så kan kompetensgapet komma att framstå som större än det faktiskt är. När det gäller personalvetarna kan detta bli extra besvärligt, eftersom de ofta är en minoritet i förhållande till andra grupper. De som anställer dem har dessutom en annan kunskapsbas där exempelvis beteendevetenskaplig kunskap inte värderas tillräckligt och därför inte efterfrågas i den utsträckning som arbetet egentligen kräver, medan andra saker poängteras i alltför hög utsträckning.

Vad gäller de direkta relationerna mellan formell kompetens och efterfrågad kompetens liksom mellan faktisk kompetens och den kompetens som arbetet

kräver liksom förhållandet till utnyttjad kompetens kan relationerna förstås diskuteras i det oändliga. Jag nöjer mig här med att reda ut några aspekter av intresse för kompetensgapet. När det gäller den förstnämnda relationen är den inte så problematisk i dagens läge. Under det senaste decenniet har arbetsgivarna utvecklat mer kunskap om vad en examen i personal- och arbetslivsfrågor är och de flesta platsannonser efterfrågar en sådan examen för den typ av arbete som skisserades i kapitel 1 och avsnitt 4.1. I det andra fallet går det inte att säga något generellt eftersom den "nivån" i modellen är alltför kontextuell för att analyseras teoretiskt. Med koppling till Perrone & Vickers (2003) kan man dock se olika möjliga scenarion, från underkvalificering till överkvalificering eller helt obefintlig matchning. Utnyttjad kompetens kan såvitt jag förstår det ge en bild av ur matchningen kan tänkas se ut i olika sammanhang och kan på så sätt användas för såväl kompetensanalyser på individ- och organisationsnivå men också som ett sätt att öka matchningen eller om man så vill minska kompetensgapet genom att arbetsgivarens syn på vad som ska efterfrågas mer närmas till dels den kompetens som arbetet kräver, dels till den faktiska kompetens som aktuella medarbetare eller grupper av sådana har.

Diskrepansen förefaller också grundas på skilda synsätt inom ramen för högre utbildning och arbete vad gäller värdet av olika typer av kunskap. Inom högre utbildning är man skeptisk till praktikgenererad kunskap medan praktiker förefaller betrakta vetenskaplig kunskap som enbart teorier utan förankring i eller tillämpbara för praktiken. Dall'Alba & Sandberg (1996) identifierar också en sådan diskrepans och menar att denna härrör från de traditionella forskningsansatserna som de påstår genererar vetenskaplig kunskap som istället för att fördjupa förståelsen av praktiken skapar ett avstånd till kompetens i professionella praktiker. Fenwick (2004) argumenterar på liknande sätt i förhållande till personalarbete som praktik:

Graduate students of HRD are presented with an apparently unbridgeable schism between academic critical theorizing and employment as HRD practitioners in organizations. Furthermore, erroneous assumptions of an identifiable HRD have created an illusionary entity that is unified and fixed as an impenetrable opponent - a perspective that fails to recognize its heterogeneous and fluid character (p. 194).

Enligt Fenwick gäller att också nyare forskningsansatser upprätthåller diskrepansen såvida de inte används på ett adekvat sätt. Om detta menar Dall'Alba & Sandberg (1996) att om man istället betraktar praktiken som intersubjektivt konstruerad och förstådd av alla intressenter, kommer kompetensen inte att dekontextualiseras från praktiken utan kan istället bidra till att praktiken utvecklas. Båda argumenterar mot det dominerande marknadsanpassningsperspektivet, till fördel för användning av vetenskaplig kunskap som en startpunkt för förändring. I linje med denna ståndpunkt argumenterar även Dewey & Carter (2003) för tanken att skapa synergier

mellan vetenskap och praktik som en bas för ett framgångsrikt personalarbete och forskning om detsamma. Ett led i detta skulle kunna vara fortsatta ansträngningar att i linje med Lynham (2000) bygga upp teoribildningen vad gäller både HRD och arbete med personal- och arbetslivsfrågor i vidare mening. Arbetet bör då utifrån argumentationen ovan ske i samverkan med yrkesverksamma och arbetsgivare.

Med stöd i Ruona [1999], beskriver Short (2006) en brist vad gäller relationen mellan teori och praktik i personalarbete. De som engagerar sig i sådant arbete gör det ofta med utgångspunkt i sin ”magkänsla”, och genom att använda sina nätverk. Av detta drar Short vidare slutsatsen att organisationer till exempel inte inkorporerar mycket av den kunskap som finns vad gäller design, genomförande eller utvärdering av kompetensutvecklingsinsatser. Inte har de heller kommit långt vad gäller effekterna på längre sikt av de insatser som görs. I gapet mellan teori och praktik spelar kompetensen hos praktikern en central roll. Särskild betydelse därvidlag har brist på vetenskaplig kompetens, menar Short och pläderar för att ökad vetenskaplig skolning hos dem som arbetar med personalarbete i hög grad skulle bidra till professionen genom att förse praktikerna med verktyg för att utveckla och förbättra sitt arbete. Det är min uppfattning att så sker redan idag i den svenska kontexten.

Sammanfattningsvis kan konstateras att den matchningsproblematik som är frekvent förekommande i relationen mellan högre utbildning och arbete generellt också är aktuell när det gäller högre utbildning och arbete med personal- och arbetslivsfrågor. De olika uppfattningar som finns vad gäller orsaker till och konsekvenser av matchningsproblematiken eller kompetensgapet är också aktuella i denna kontext. När det gäller utbildningens funktion menar vissa att denna inte tillräckligt kvalificerar de studerande för det kommande arbetet och argumenterar för att utbildningen bör marknadsanpassas, det vill säga utformas på ett sätt som tillfredsställer arbetsgivares och studerandes krav på enhetlighet och enskilda färdigheter. Enligt min uppfattning, med stöd i såväl Ellströms modell över yrkeskunnande och kritisk HRD-forskning som i ett miljöpedagogiskt tänkande, är problematiken avsevärt mera komplex. I kapitel 3 skisserades två möjliga strategier för att minska diskrepansen i termer av utveckling av anställningsbarhet samt professionalisering. I följande avsnitt berör framställningen det förstnämnda i relation till personalvetare och deras arbete.

4.4 Personalvetare och anställningsbarhet

Enligt O’Donoghue & Maguire (2005) är det rimligt att tänka sig att kompetent handlande i arbete också kan kopplas till utbildningsprocesser och att anställningsbarhet bör kopplas till mer än i vilken utsträckning nyutbildade akademiker får arbete. Istället bör fokus riktas mot i vilken utsträckning utbildningen utvecklar de studerandes förmågor i olika avseenden. Kraven på

utveckling av anställningsbarhet i högre utbildning (och i arbete) generellt, kan också impliceras till PA-området. Enligt Knight & Yorke (2004) kan anställningsbarhet definieras i termer av lämplighet för akademiskt arbete. Två huvudsakliga konstruktioner har beskrivits som grundläggande för betydelsen och utvecklingen av anställningsbarhet hos akademiker; de konstruktionerna kan förstås också appliceras på PA-området. Beroende på vilken konstruktion av anställningsbarhet som företräds, kommer resultatet av en sådan tillämpning se olika ut. Likaså kommer de antaganden som ligger under de två konstruktionerna att påverka hur utveckling kan tänkas ske och med vilket resultat.

Arbete med personal- och arbetslivsfrågor beskrivs som komplext; olika epoker i yrkets utveckling har satt avtryck i de arbetsuppgifter som åligger personalvetaren och arbetet kan också förstås utifrån olika perspektiv och får olika karaktär och tyngdpunkt utifrån vilket av dem som anläggs. Det förefaller dock finnas något gemensamt, både vad avser karaktär och innehåll. Vad gäller karaktären pekar Söderström & Lindström (1994) exempelvis på att arbetet är handlingsinriktat, av processkaraktär, behandlar relationen mellan organisation och anställd, betraktas som etiskt neutralt samt ingår som ett delsystem i organisationen. Innehållsmässigt beskrivs arbetet utifrån två definitioner som delvis står i konflikt till varandra; å ena sidan som alla insatser som görs för att planera, genomföra och följa upp organisationens personalfrågor, å andra sidan alla insatser rörande humankapitalet i syfte att befrämja organisationens måluppfyllelse och fortlevnad (Granberg, 2003). Det senare avspeglas även i forskningen kring HRD, där också två konstruktioner kan identifieras, det ena med individerna i fokus och lärande i sig som målsättning, och det andra, det performativa, med organisationens mål och överlevnad i fokus (Corley & Eades, 2006). Till min modell över relationen mellan kompetens och anställningsbarhet kan därmed läggas HRD-konstruktionerna:

Tabell 10: Perspektiv, kompetens och anställningsbarhet i relation till HRD-inriktning

| Perspektiv | Kompetens | Employability... | HRD |
|--------------------------------|-------------------------------------|---|---|
| tekniskt-rationellt perspektiv | attribut-baserat förhållningssätt | som utveckling av avgränsade färdigheter, ...”as skills” | performativ inriktning |
| tolkande perspektiv | förståelse-baserat förhållningssätt | som förmåga till kontinuerligt lärande, empowerment och identitet...”beyond skills” | inriktning mot lärande, individuellt och i organisationer |

Det är också möjligt att till bilden ovan lägga de innebörder i utvecklingsbegreppet som beskrevs i avsnitt 4.3 med utgångspunkt i Lee (1997, 2004). Om anställningsbarhet betraktas med tekniskt-rationella utgångspunkter är det rimligt att anta att slutpunkten för en önskad utveckling är definierad och bestämd på förhand. Givet Lees olika innebörder betraktas utveckling i sådant fall antingen som formning eller mognad. I sin tur betyder detta om ovanstående figur kan antas hålla, att de attribut som efterfrågas hos personalvetarna är sådana som tillför organisationen ekonomiskt värde. Stöd för en sådan inriktning finns exempelvis hos Brockbank, Ulrich & Beatty (1999).

Om man å andra sidan betraktar anställningsbarhet utifrån tolkande och förståelsebaserade principer är det lika rimligt att anta att någon sådan definierad slutpunkt för utveckling inte finns utan att utveckling i så fall ses som en resa utan slut och som dessutom kan ta många olika vägar. Den kan också ses som emergent, det vill säga konstruerad i mötet med andra. Kopplat till den lärande HRD-inriktningen, efterfrågas istället sådan kompetens som har att göra med förmåga till kontinuerligt lärande, empowerment, transferförmåga och individuell och professionell identitet. Därtill betonas inom ramen för en sådan riktning betydelsen av demokrati och ansvar i organisationen, för sig själv och andra (exempelvis Fenwick, 2004 eller Trehan & Rigg, 2005).

Innehållet i tabellen ovan är av analytiska skäl sammanställt i dikotomier i en utsträckning som förmodligen inte motsvarar hur det faktiskt förhåller sig. Snarare är de båda motpolerna ytterligheter i en skala på vilken personalvetaren befinner sig. Var på skalan avgörs av den specifika kontext han eller hon befinner sig i och vilka möjligheter till såväl individuell och professionell (i meningen kollektivet personalvetare) påverkan som finns i organisationen. Den något grova indelningen tjänar dock syftet att problematisera och medvetandegöra de krafter som påverkar vilken riktning arbete med personal- och arbetslivsfrågor kan tänkas ta. Den beskrivna utvecklingen med en tilltagande ekonomisering, decentralisering och betoning på prestation (Simmonds & Pederson, 2006) går i riktning mot den performativa modellen. Traditionella hjärtefrågor för personalvetare som arbetsmiljö, demokrati på arbetsplatsen och anställdas lärande och utveckling i sitt arbete betraktas på många ställen som mindre centrala, åtminstone om de inte leder till ökad avkastning på humankapitalet.

Dikotomiseringen ovan tjänar även ett annat syfte. Med utgångspunkt i de två konstruktionerna av anställningsbarhet kan även formerna för hur högre utbildning ska kunna bidra till anställningsbarhet hos de studerande problematiseras och diskuteras (Knight & Yorke, 2004). Om vi bestämmer oss för att det är vissa specifika kompetenser som är nödvändiga för personalvetare, exempelvis att behärska ekonomisk terminologi, lönesystem eller bestämda metoder för personalarbete, bör ju utbildningen då utformas så att de studerande formas i enlighet med de metoder och system som anses relevanta

idag. Om vi istället försöker se anställningsbarhet i den vidare bemärkelsen i termer av förmåga till kontinuerligt lärande, utvecklingen av den personliga och professionella identiteten (Harvey, 2000) och förmåga till kritisk reflektion (Trehan & Rigg, 2005) bör ju utbildningen utformas så att den bidrar till de studerandes utveckling härvidlag, vilket ställer helt andra krav på utformningen av utbildningen (Cranmer, 2006).

Ur (miljö-)pedagogisk synvinkel kan det synas uppenbart att den vidare konstruktionen (bortom färdigheter) av anställningsbarhet är önskvärd relativt personalarbetets karaktär och innehåll liksom att den traditionella snävare och mindre helhetsinriktade konstruktionen är mindre i linje med detsamma. En stor del av befintlig internationell forskning omfattar emellertid den traditionella konstruktionen, liksom många praktiker. Dessa ställer också krav på utbildningsanordnarna att anpassa sina utbildningar på området i riktning mot definierade och bestämda mål för vilken kompetens de studerande ska tillägna sig. Så frågan är vad utbildningsanordnarna själva vill uppnå. Återigen är det förstås så att resonemanget ställts på sin spets för att möjliggöra diskussion och därmed öka medvetandet om vilka villkor som utbildningarna har att förhålla sig till. Ska man tro Högskoleverkets utvärdering av programmen för personal- och arbetslivsfrågor (2004), vill man styra utbildningarna till ett mer yrkesinriktat fokus med inriktning på att göra de studerande mera anställningsbara. Detta kan, om man med anställningsbarhet menar färdigheter, föra i riktning mot rena yrkesutbildningar på arbetsgivarnas premisser. Å andra sidan, med den vidare tolkningen, kan det istället utgöra en förutsättning för att nyutbildade personalvetare på ett bättre sätt än idag kan hävda sitt perspektiv i de organisationer där de verkar och därmed bidra till utveckling av och i arbetslivet. Cranmer (2006) lämnar frågan öppen huruvida det överhuvudtaget är möjligt att utveckla anställningsbarhet, oavsett vad som avses med begreppet, inom ramen för högre utbildning. Med stöd i Mason et al. (2003) menar hon att det i många avseenden bara kan ske på respektive arbetsplats, därtill är förhållandena alldeles för kontextuellt bundna och transferproblemet lägger alltför stora hinder i vägen.

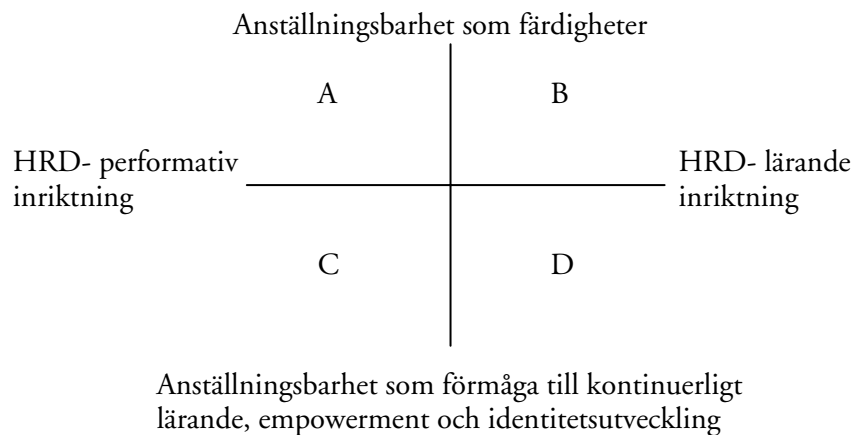
Av ovanstående framgår att de två konstruktionerna av anställningsbarhet, även om de tjänar sitt syfte för att problematisera begreppet i sig, utgör alltför trubbiga eller svartvita instrument för att vara riktigt användbara när det kommer till att diskutera faktiska utbildningsinsatser för att befrämja anställningsbarhet. Även om vi som utbildare önskar uppnå kritiskt reflekterande individer med stark personlig och professionell identitet och som ständigt lär och utvecklas, går det inte att bortse ifrån att de flesta organisationer syftar till ekonomisk vinst, eller som i offentlig sektor till att bedriva så bra verksamhet som möjligt inom de ekonomiska ramar som finns. När det gäller HRD finns det som tidigare nämnts idéer om integration av de två konstruktionerna (exempelvis Mabey, 2003). Frågan är om det är möjligt

att nyansera anställningsbarhet genom en sådan integration. I det följande är avsikten att med hjälp av de två konstruktionerna av HRD göra ett tankeexperiment. Istället för att som i tabellen ovan jämföra den performativa konstruktionen av HRD med konstruktionen av anställningsbarhet som färdigheter och konstruktionen av HRD som lärande med den vidare konstruktionen av anställningsbarhet, kan dessa konstruktioner betraktas som olika dimensioner, relaterade till varandra men inte jämförbara. Följande tabell illustrerar tankegången:

Tabell 11 Anställningsbarhet och HRD

| | | |
|-------------------------------|--------------------------------------|--|
| Syn på anställningsbarhet | Anställningsbarhet - som färdigheter | Anställningsbarhet - som identitet, lärförmåga & förmåga till kritisk reflektion |
| Syftet/målsättningen med HRD | | |
| HRD - performativ inriktning, | performativa färdigheter | performativ utvecklingsförmåga |
| HRD - lärande inriktning | lärande färdigheter | förmåga till kontinuerligt lärande, empowerment och identitetsutveckling |

Detta sätt att integrera konstruktionerna av anställningsbarhet ger visserligen fler och mer nyanserade förhållningssätt till vad anställningsbarhet kan vara, men även denna bild ter sig alltför fyrkantig och definierad för att gå utanför den traditionella konstruktionen av anställningsbarhet. Om konstruktionerna istället betraktas som ytterligheter på respektive dimensions skala, kan bilden skapas på följande sätt:



Figur 12 Modell över anställningsbarhet i relation till HRD-diskurser

I en sådan högst preliminär modell kan sedan de olika fälten karakteriseras vidare. A utgörs av performativa färdigheter, och kan närmast liknas vid väl avgränsade färdigheter som är direkt tillämpbara i arbetet. B utgörs av performativ lärförmåga vilket snarast har med hur väl förberedd den nyutbildade är för att kunna tillägna sig de performativa färdigheterna inom ramen för arbete. C avser en mer generell beredskap för att bidra till organisationen, exempelvis i utvecklingssyfte. D utgör istället grunden för A och B i form av exempelvis förmåga till kritisk reflektion. Det bör betonas att detta bara är förslag. Förslagen är baserade i den kunskapsbas som jag presenterat tidigare i avhandlingen och utgör ett underlag från vilket en diskussion kan föras. Däremot saknar figuren empiriskt underlag, något som kan göras till föremål för framtida forskning (se vidare i kapitel 6).

En andra strategi för att minska kompetensgapet, som är vanligt förekommande hos personalvetare, är en strävan efter professionalisering. I följande avsnitt utreds närmare i vilken utsträckning personalvetare utgör en profession och på vilket sätt professionaliseringssträvandena hos denna yrkesgrupp tar sig uttryck.

4.5 Personalvetare - en profession?

Dagens yrkesarbetande och blivande personalvetare arbetar för en professionalisering av yrket och försöker argumentera för och klargöra sitt yrkeskunnande (Berglund, 2002). Det har traditionellt funnits en osäkerhet bland studenter, yrkesarbetande och arbetsgivare om vad någon med personal- och arbetslivsutbildning egentligen kan och gör. Inom fackliga organisationer och studentorganisationer har därför arbetats hårt under senare år för att tydligare beskriva en personalvetares arbetsuppgifter. Exempel på detta är försök till framtagande av yrkeskriterier som utbildningsorterna i samverkan gjorde under slutet av 1990- och början av 2000-talet eller olika fackliga dokument rörande personalvetarfunktionen som kommit fram de senaste åren (se exempelvis Policy för kvalificerat personalarbete, Akademikerförbundet SSR). En titt i platsannonser rörande olika PA- eller HR-arbeten visar på en viss framgång i sammanhanget (om det är ett resultat av det ovan nämnda arbetet eller beror på något annat får vara osagt); det förefaller som om arbetsgivarna vet vilka de ska annonsera efter, nämligen personer med personal- och arbetslivsutbildning. Däremot hörs en del frustration från yrkesverksamma personalvetare som upplever sig ha svårt att nå ut med sin kompetens. En sådan verklighetsbeskrivning finns också vetenskapligt dokumenterad, även om detta är sparsamt (se Berglund, 2002). Osäkerheten tycks också finnas kvar hos de studerande som driver hårda krav på en definition av ett yrkesområde och utbildning som anpassas därefter. Inom universitet och högskolor råder delade meningar om önskvärdheten i detta. Dels finns det en risk menar man, att yrkesområdet blir alltför snävt definierat och att antalet arbeten därmed blir för

litet, dels riskerar utvecklingen inom området att stanna av om anpassning till det redan givna blir alltför stark. Det finns dessutom ett starkt behov av forskning på personal- och arbetslivsområdet som skulle riskera minska ytterligare om yrkesinriktningen blir alltför stark. Andra menar det motsatta; genom att stärka identiteten inom yrkesgruppen får vi starka individer som i olika organisationer kan hävda det beteendevetenskapliga och arbetsrättsliga perspektivet, och genom väl definierade arbetsuppgifter kan utbildningen så att säga optimeras.

Frågan är då, är personalvetare en professionell yrkesgrupp? Och hur tar sig i så fall professionaliseringen uttryck? Vilka fördelar och nackdelar skulle en professionalisering av yrket innebära?

En inledande analys av arbete med personal- och arbetslivsfrågor synes inte särskilt komplicerad. Med Abrahamssons (1986) sätt att se skulle sådant arbete knappast kunna ses som en profession. Det finns visserligen en någorlunda gemensam vetenskaplig kunskapsbas bestående av beteendevetenskap och juridik i form av arbetsrätt. Etiska normer och kåranda finns, men dessa är ännu inte fullt utvecklade och framför allt råder ingen enighet kring dessa utan diskussioner pågår fortfarande om behovet och karaktären av en sådan utveckling. Någon formell auktorisation finns inte heller. Så sett med de absoluta glasögon som Abrahamsson med flera använder är arbete med personal- och arbetslivsfrågor inte en profession. Om man däremot anlägger den svagare tolkningen enligt Westerlund (1986), Selander (1990) och Berg (1990) kan graden av professionalisering inom yrket diskuteras vilket i mina ögon är betydligt mera fruktbart. Söderström & Lindström (1994) uttrycker på liknande sätt att en viss specifik kompetens är basen för en professionell yrkesutövning och att detta kan sägas gälla en rad yrken utöver de traditionella professionerna.

Hellberg (1978, 1986) lyfter fram den vetenskapliga kunskapens funktion för professionalisering och menar att de grupper som kan betraktas som professionella har ett kunskapsmonopol.

När det gäller personalvetare och deras professionalisering kan detta ses som ytterligare ett problem. Personalvetare besitter otvivelaktigt nyttiga och värdefulla kunskaper om hur individer, grupper och organisationer fungerar och har på så sätt mycket att tillföra till de organisationer i vilka de verkar. Många "personalpositioner" innehas också av personer med PA-examen. Däremot är det långt till en monopolisering av detsamma. Många med annan typ av utbildning (exempelvis militärer, ekonomer, socionomer) känner sig manade att arbeta med personalfrågor i organisationer. Dessa personer bygger sin kompetens på delvis andra kunskapsbaser vilket kan göra att exempelvis psykologiska och/eller pedagogiska frågor tillmäts mindre vikt vid utövande av personalrelaterat arbete.

Vad gäller personalvetare utgör de ett bra exempel på representation av både L- och T-kunskaper³⁶ (Hellberg, 1986) i sin yrkesfunktion, då de beteendevetenskapliga grunder som yrket baseras på, rimligen faller till största delen inom L-kunskap och de arbetsrättsliga och ekonomiska grunder som också finns hos många inom yrket, inom T-kunskap. Hellbergs resonemang förefaller också adekvat vad avser arbetsgivarens koppling till L- respektive T-professionerna; statligt och kommunalt anställda förefaller till större del använda sin L-kunskap medan de som är anställda inom näringslivet alltmer ägnar sig åt uppgifter av T-karaktär. Detta är naturligtvis en grov uppdelning; de flesta ägnar sig åt båda även om professionaliseringsprocessen verkar gå mot T-kunskaper eller med andra ord, den marknadsprofessionella inriktningen tar över på den välfärdsprofessionellas bekostnad.

Personalvetare kan med utgångspunkt i ovanstående inte betraktas som en profession i klassisk, absolut mening men de olika kriterierna för professionalisering uppfylls i varierande grad. En utveckling sker också mot ökad grad av såväl kunskapsmonopol som kåranda. De ovan nämnda strävandena från studentorganisationer, yrkesarbetande samt fackliga och intresseorganisationer bidrar starkt till detta. Ovan har dock antytts att utvecklingen inte är problemfri. Studenterna är osäkra på vad de utbildar sig till och de yrkesarbetande uppfattar många gånger att deras kompetens inte tas till vara eller värderas tillräckligt högt i organisationen. Enligt Berglund (2002) kan det till och med vara så att deras professionella status ifrågasätts av andra grupper i organisationerna. Bergs (1990) liksom Beckmans (1990) förklaring att det handlar om vilken sanktion yrkesgruppen får från andra i organisationen eller med andra ord vilken auktoritet eller tilltrodd expertis professionen tillerkänns, kan vara ett sätt att förstå denna problematik. Ett liknade är Abbotts (1988) syn på utveckling av professioner som beroende av relationer till andra professioner, något som i sin tur bygger på kontroll över kunskaper och färdigheter på ett visst område. Det är uppenbarligen så att det finns andra yrkesgrupper som anser sig behärska åtminstone delar av personalvetarnas kunskapsområde och som inte tilltror personalvetarna den expertis de själva menar att de har. I Cranfield-undersökningarna (1990, 1995, 2000, 2006) pekades också på ett tilltagande antal "pekonomer" som med en annan kunskapsbas och begränsad beteendevetenskaplig grund åberopar att deras expertis bättre tjänar området, det vill säga det finns tecken på ett slags intern eller inomprofessionell brist på sanktion eller en slags inträngningsstrategi (Selander, 1990).

Det kan förstås också handla om att personalvetarna som grupp inte hävdar sin professionalitet på ett relevant sätt. Berglund (2002) liksom Granberg (2003) pekar exempelvis i denna riktning. Abbotts (1988) tes om hur

³⁶ Se avsnitt 3.4.

professioner skaffar sin kontroll över kunskapsområdet för att positionera sig i förhållande till andra kan här användas för att problematisera detta. Att bygga sin professionalitet på teknik i sig är vanligt i praktiska yrken som olika typer av hantverkare, medan den andra vägen, att skaffa sig kontroll via abstraktion är vanligt i de mer klassiska professionerna. I det senare ligger att praktiska färdigheter genereras ur ett abstrakt kunskapssystem och att yrket kontrolleras med hjälp av dessa abstraktioner. I relation till utveckling av personalvetares handlingsförmåga uppstår här en intressant problematik. Givet det första synsättet bör vi utveckla teknikerna i sig, givet det andra öka och kvalificera den gemensamma kunskapsbasen för att öka graden av professionalisering. Att öka sitt professionella agerande, som Berglund och Granberg menar är nödvändigt, kan därmed kopplas till dessa två olika strategier.

Det kan vara på sin plats att här anknyta till Abbotts (1988) påstående om att den nödvändiga graden av abstraktionsförmåga är avhängig den historiska och sociala kontexten, inte relativ till en absolut eller definierad standard. Samhället och organisationerna förändras över tid vilket kan påverka såväl vad som är ett relevant innehåll i den kunskapsbas som ska kontrolleras som abstraktionsnivån på denna kunskap. Likaså förändras, i allt snabbare takt, utbudet och karaktären av tjänster och arbetsuppgifter som kan tänkas utföras av någon med utbildning på personal- och arbetslivsområdet. Mot den bakgrunden kan det också vara relevant att beakta de nackdelar med professionalisering som Westerlund (1986) och Selander (1990) pekar på. En alltför stark professionaliseringssträvan kan segmentera arbetsmarknaden, hindra rörlighet och personlig utveckling samt motverka såväl teamarbete som organisatorisk utveckling, något som på sikt skulle utarma personalvetarnas profession.

Inom HRD-forskningen är man oense om huruvida professionaliseringssträvandena är relevanta i dagens organisationer. Företrädare för tydliga definitioner av det arbete som ska utföras och för anpassning av utbildningarna i enlighet med dessa diskuterar med dem som menar att sådana definitioner hindrar kreativitet hos individerna och därmed utveckling av verksamheten. Fackliga organisationer i såväl Sverige (Akademikerförbundet SSR, 2006) som Storbritannien (Gilmore & Williams, 2007) strävar mot en homogenisering och försöker också påverka utbildningarna i enlighet med denna. Även från utbildningssidan har en sådan strävan kunnat noteras, exempelvis pågick under flera år ett arbete mellan och under de riksomfattande konferenser som nämns inledningsvis för att ta fram så kallade yrkeskriterier. Utbildningsföreträdarna var dock aldrig eniga om nyttan med sådana kriterier varför arbetet inte resulterade i något bestående. Högskoleverket (2004) menar att det finns ett behov av konkretisering och yrkesinriktning av utbildningsprogrammen. Såväl Hellberg (2002) som Moos & Krejsler (2006) och Fibaek Laursen (2006) har invändningar mot denna strävan mot homogenitet som traditionell

professionstänkande bygger på. Hellberg påtalar den differentiering och specialisering som sker inom ramen för olika professioner parallellt med individualiseringstrenden i samhället där det individuella projektet går före det kollektiva. Sammantaget blir den professionella identiteten på så sätt svår att upprätthålla. Moos & Krejsler skjuter mera in sig på antagandet om att det finns en enhetlig, lätt identifierbar kunskapsbas på vilken professioner bygger sitt agerande. I antagandet ingår också att kunskapsbasen byggs upp kumulativt. Fibaek Laursen menar i polemik med Abbott (1988) att det istället har blivit så att en konkurrerande diskurs i vilken generell kompetens värderas högre än traditionell kunskapsbas dominerar. Med hänvisning till kapitel 1 och avsnitt 4.1 i denna avhandling vill jag påstå att kunskapsbasen för arbete med personal- och arbetslivsfrågor blir alltmer komplex. Till den, genom den historiska utvecklingen kumulativt uppbyggda kunskapsbasen, har lagts krav på generella kompetenser och på ytterligare en utvidgning av sagda kunskapsbas (strategiska kunskaper i ekonomi liksom verksamhetskunskap) vilken till och med betraktas som mer väsentlig än den tidigare högt värderade beteendevetenskapliga grund som hittills har varit gemensam för personalvetare. Den av Hellberg framlyfta specialiseringen förefaller mot denna bakgrund oundviklig.

Krejsler (2006) argumenterar mot bakgrund av individualiseringen och de nya omvärldsbetingelserna för att frångå det traditionella talet om professionalisering och förslår ett motsatsbegrepp, kompetensnomader. I stället för att argumentera för en ökad professionalisering bland personalvetare kan man med utgångspunkt i det nya begreppet förstå att det finns ett behov, redan nu, men framförallt fram över för personalvetarna att tänka i andra banor. Det finns inte, och kommer inte att finnas, bestämda, en gång för alla givna kvalifikationer eller om man så vill yrkeskriterier att utbildas och/eller vidareutbilda sig mot. Istället kommer kompetens att referera till beredskap för och förmåga att hantera föränderliga situationer. I sin tur medför detta att den personliga identiteten och den kompetens om är förknippad med denna liksom förmågan att lära nytt med utgångspunkt i de behov som uppstår under vägen kommer i förgrunden. Högre utbildning utgör då endast en grund på vilken man sedan bygger vidare på, i arbete, vidareutbildning eller på fritiden. Den högre utbildningens roll blir med ett sådant sätt att se att skapa potential hos de studerande att fortsätta utvecklas, inte ett sätt att anpassa dem till något väl definierat arbetsområde. Personalvetarna borde med sina kunskaper om hur människor fungerar vara en av de mera väl förberedda yrkesgrupperna inför ett sådant scenario, i alla fall om utbildning i personal- och arbetslivsfrågor också inbegriper understödandet av den potential till fortsatt utveckling som beskrevs ovan.

4.6 Sammanfattning och reflektion

Den teoretiska undersökningen syftade till att försöka förstå relationen mellan högre utbildning och arbete vad gäller personal- och arbetslivsområdet. Via en forskningsöversikt på området "Higher education and graduate employment" identifierades tre relevanta delområden som kunde hjälpa till att skapa en sådan förståelse: matchningsproblematik, anställningsbarhet och utveckling av sådan hos studerande liksom professionalisering. I stora drag kan resultatet av den teoretiska undersökningen sammanfattas på följande vis:

De spänningar som inledningsvis i avhandlingen beskrevs som tillhörande personal- och arbetslivsområdet, kan snarare förstås som ett generellt problem. Den bristande matchningen finns på snart sagt alla områden. Emellertid förstärks problematiken i relation till personal - och arbetslivsområdet av dess komplexa karaktär, givet utvecklingen av parallella perspektiv eller om man så vill diskurser. Motstridiga tendenser inom HRD i termer av performativa eller lärande grundantaganden och målsättningar avspeglas också i yrket i stort. Under diskrepansen ligger sådant som skilda konstruktioner av kompetens, skilda uppfattningar om vilken kunskap som värderas liksom skillnader mellan teori och praktik.

Vad gäller anställningsbarhet och dess utveckling finns också skilda konstruktioner. Begreppet konstrueras på två grundläggande sätt: anställningsbarhet i termer av färdigheter eller om man så vill som produkt samt anställningsbarhet som något bortom färdigheter eller som process. Under dessa ligger liknande skillnader i synsätt på kompetens som beskrevs vad gäller kompetensgapet. Beroende på vilken konstruktion som avses blir det mer eller mindre svårt att definiera vad som avses och hur det kan utvecklas. Inom ramen för produkt- eller färdighetskonstruktionen ryms möjligheten att definiera vilka färdigheter som anses önskvärda, och utveckling måste därmed i första hand ses som formning. I den vidare processinriktade konstruktionen av anställningsbarhet kan målsättningen inte på samma sätt definieras. Potentiell utveckling sker då utifrån individens förutsättningar och uppstår i samverkan med andra. Detta gäller också inom personal- och arbetslivsområdet. Önskemål finns från Högskoleverket, studentföreningar och arbetsgivare om en tydligare definition av vad som avses med anställningsbarhet. Likaså förespråkas den vidare konstruktionen av kritisk forskning inom HRD. Ett förslag till en mer nyanserad modell gjordes med hjälp av ovan nämnda grundantaganden vad gäller HRD. Denna är inte på något sätt färdigutvecklad utan utgör ett underlag för vidare diskussioner och en möjlighet att åtminstone utesluta vissa alltför kontextrelaterade färdigheter ur utbildnings- och kursplaner.

Analysen av personalarbete som profession gav vid handen att det inte rör sig om en profession i klassisk mening, men att det i en vidare tolkning kan diskuteras vilken grad av professionalisering yrket har. Då det finns en relativt väl utvecklad kunskapsbas och början till etiska normer och kåranda kan denna

grad ändå bedömas som relativt hög. Någon monopolisering av kunskapsområdet är det hittills inte frågan om även om relativt kraftfulla professionaliseringssträvanden görs av fackförbund och yrkes- och studentföreningar. En dominans för marknadsprofessionalism kan noteras vad gäller personalarbete något som skiljer det från andra så kallade semi-professioner. Ett annat problem är en relativ brist på sanktion, i meningen godkännande, från omgivningen. En intressant fråga som uppstår i analysen är på vilken grund praktiska färdigheter bygger, på teknik i sig eller på abstraktioner. I relation till personalarbete och professionalisering kan då tänkas två skilda strategier för professionalisering: via utveckling av personalvetarnas tekniker i sig eller genom utvidgning och kvalificering av den kunskapsbas på vilken de bygger sitt handlande. Den strävan efter homogenisering som personal- och arbetslivsområdet präglas av vad gäller professionalisering ifrågasätts såväl av de HRD-forskare som avvisar försök till definition av området som av senare tids professionsteoretiker. De förstnämnda hävdar att kreativitet och utveckling hos individer och organisationer hämmas av en homogenisering, medan de senare skjuter in sig på differentierings- och individualiseringstrenderna i samhället i stort vilka gör en sådan homogenisering onödig eller till och med kontra-produktiv. Konkurrerande diskurser i kamp med varandra gör det möjligt att förstå problematiken på annat sätt menar man.

Givet min grundläggande syn på lärande, kompetens och anställningsbarhet förefaller det som kompetensgapet är onödigt stort. Jag tror med utgångspunkt i min teoretiska undersökning att de skilda synsätt som ligger under argumenten både från dem som har ett tekniskt-rationellt grundantagande och dem som stödjer sig på ett tolkande sådant, har stor betydelse för att gapet framstår som så stort. En större förståelse för dessa grundantaganden kunde utgöra utgångspunkt för konstruktiva diskussioner såväl i forsknings-sammanhang som i den professionella praktiken. Jag tror också, med utgångspunkt i miljöpedagogiskt tänkande, att utveckling av anställningsbarhet är kontextuellt betingad om än knuten till individen. Arbete med personal- och arbetslivsfrågor blir alltmer diversifierat och sker på så många områden att det inte är möjligt att planera utbildning med utgångspunkt i att det går att definiera exakt vilka färdigheter som nyutbildade personalvetare förväntas ha med sig. Istället menar jag att det är rimligt att tänka sig anställningsbarhet som en kontinuerlig process vilken påbörjas inom ramen för högre utbildning men som vidareutvecklas och förfinas i relation till den kontext som organisationen utgör. Med utgångspunkt i en konstruktion av anställningsbarhet som process (inbegripet förmåga till kontinuerligt lärande, empowerment och utveckling av identitet) blir det möjligt för de nyutbildade att kunna omsätta kunskaper och färdigheter i handling som på något sätt kommer organisationen tillgodo. Den kompetens de nyutbildade besitter kan då utvecklas tämligen snabbt i arbetet om arbetsgivarna också anpassar sina krav till dem som arbetet faktiskt ställer.

När jag började skriva min avhandling, sökte jag definiera vilka kvalifikationer PA-arbete kunde tänkas kräva liksom vilken kompetens blivande personalvetare behövde utveckla för att möta dessa krav när de kom ut i arbetslivet (ett tecken på mitt omedvetna tekniskt-rationella antagande). Under tiden jag utforskade employability-begreppet och de underliggande synsätten på kompetens som skisserats ovan insåg jag att detta inte var relevant givet mina utgångspunkter. Istället, menar jag, är det nödvändigt att diskutera såväl mål för högre utbildning som behovet av adekvat kompetens i organisationer och utifrån dessa försöka konstruera lärande miljöer i utbildning och i arbete. I linje med Sandberg (2000), Teichler (2000), Harvey (2000) liksom Knight & Yorke (2004) handlar inte detta om att definiera nödvändiga färdigheter som ska utvecklas inom ramen för högre utbildning (eller för den delen inom ramen för kompetensutveckling i arbetslivet). För att detta ska bli möjligt vore det önskvärt att såväl näringsliv som offentliga organisationer engagerade sig i gemensamma forsknings- och utvecklingsprojekt vilket på sikt kunde tänkas minska skillnaderna vad gäller synen på vad som är värdefull kunskap, vilket i sin tur kan minska skillnaderna mellan teori och praktik.

En aspekt som tidigare inte berörts (och där det saknas aktuell forskning) som i allra högsta grad spelar in för kompetensgapet i personal- och arbetslivskontexten, är den förändrade arbetsmarknaden för personalvetare. Efter att ha följt studenter i tio års tid har jag noterat ett antal förändringar inte bara vad gäller var och med vad de arbetar, utan också vad avser hur väl förberedda de är för att göra det. Många av de nyutbildade personalvetarna arbetar idag i rekryteringsföretag eller företag som huvudsakligen sysslar med uthyrning av arbetskraft. Det är ofta fråga om visstidsanställningar, vilket inledningsvis inte skulle sätta avtryck i statistiken inom området högre utbildning och akademikers arbete. Men det är också så att de får förhållandevis stort ansvar, och får forma sitt eget handlingsutrymme så länge de bidrar till produktiviteten, och lever de upp till förväntningarna, väntar ofta en tillsvidareanställning. Det är en vanlig start på det professionella livet till skillnad från för tio år sedan då arbetstillfällena var av mer traditionellt slag. Över huvud taget verkar det vara så att nyutbildade personalvetare inte bara hamnar på traditionella personalavdelningar utan i alltmer diversifierade arbeten över hela arbetsmarknaden, såväl i privat som i offentlig sektor. (Den senare förefaller för övrigt populärare än någonsin tidigare, kanske som en protest mot ledningsperspektivets krav på marknadsanpassning...).

Jag ansluter mig också till Lees (1997, 2004) vägran att definiera personal- och arbetslivsområdet och till motståndet mot homogenisering som professionaliseringsstrategi. Att i det samhälle vi idag lever, med en sådan snabb utveckling och diversifiering (och avveckling!) av organisationer, arbetsmarknad och samhället i stort vore det olyckligt att gå i motsatt riktning och tala om vad personalvetare ska arbeta med. I linje med Lee och andra menar jag att det

istället skulle hindra utvecklingen inom yrket och på sikt begränsa arbetsmöjligheterna. Istället handlar det om att inom högre utbildning, vid sidan av att bygga upp personalvetarnas kunskapsbas och på den vilande färdigheter, bidra till de blivande personalvetarnas personliga och sociala utveckling så att de kan agera professionellt tillsammans med andra och hävda sitt perspektiv i organisationerna, att bidra till deras förmåga till kritisk reflektion och deras förmåga till kontinuerligt lärande. Att lära sig teknikerna blir i så fall en smal sak! Möjligheterna för personalvetarna att bidra till organisationernas utveckling blir med ett sådant förhållningssätt också betydande. Krejlers (2006) idé om kompetensnoder eller åtminstone en rörelse i den riktningen förefaller härvidlag vara en bättre strategi för professionalisering.

Personalarbete beskrivs ofta i litteraturen som varande värderingsfritt och på organisationernas villkor. På senare år har marknads-/ledningsdiskursen blivit allt starkare på bekostnad av det som en gång var personalarbetets kärna, att förbättra villkoren för personalen. Jag menar att värderingar i allra högsta grad har med denna typ av arbete att göra, och att vilken grundinställning man har som "personalarbetare" kommer att vara avgörande för hur man uppfattar sitt arbete och vilken kompetens som kommer att komma till uttryck och utvecklas. Högre utbildning i personal- och arbetslivsfrågor har en väsentlig uppgift att hjälpa de studerande att utveckla en förståelse som innefattar även etiska och kritiskt reflektiva värderingar.

Hitills har lite sagts om hur denna utbildning kan tänkas formas för att bidra till anställningsbarhet enligt den vidare processfokuserade modellen, utöver att Harvey (2000), Knight & Yorke (2004) och Cranmer (2006) har fått stå för några idéer om utveckling av utbildnings- och läroplaner. I följande kapitel är avsikten att med utgångspunkt i ett exempel analysera och diskutera hur en utbildningsinsats kan bidra till de studerandes utveckling så som de själva uppfattar det.

5 Att utveckla anställningsbarhet

Följande kapitel avser att undersöka en aspekt av den tidigare beskrivna problematiken rörande relationen mellan högre utbildning och (akademiskt) arbete särskilt med avseende på utbildning och arbete med personal- och arbetslivsfrågor. Den aspekt som avses är utveckling av anställningsbarhet. Inledningsvis fördjupas det teoretiska innehållet vad gäller utveckling av anställningsbarhet och den transferproblematik som alltid är involverad när det handlar om att "överföra" kunskap från en kontext till en annan. Framställningen kopplas sedan till miljöpedagogiska utgångspunkter vilka pekar på anställningsbarhet i processtermer och bortom färdigheter, med betoning på utveckling av förmåga till kontinuerligt lärande, empowerment och identitet. I detta sammanhang betonas, med stöd i analysen av personalvetares professionaliseringssträvanden, utveckling av kunskapsbasen (se avsnitt 3.4) som en underliggande och kritisk faktor. Vidare formuleras, med utgångspunkt i miljöpedagogiskt tänkande, frågeställningar avseende den empiriska undersökning som sedan följer. I en mindre empirisk undersökning studeras hur utveckling av anställningsbarhet i den vidare bemärkelsen kan adresseras inom ramen för utbildning i personal- och arbetslivsfrågor. Denna redovisas nedan med avseende på frågeställningar, metod, resultat och diskussion.

5.1. Inledning & frågeställningar

I kapitel 4 hävdades med utgångspunkt i Harvey (2000), Knight & Yorke (2004) samt Cranmer (2006) vikten av ett integrerat förhållningssätt vad gäller innehållet i, och utformningen av, utbildning vad gäller utveckling av anställningsbarhet inom ramen för högre utbildning. Kunskaper och färdigheter kan i enlighet med ett sådant synsätt inte separeras utan betraktas som ömsesidigt stödande varandra. Med utgångspunkt i en studie av masterprogram inom HR-området argumenterar även Langbert (2005) för så kallade "enriched programs" baserade på handlingsinriktat och reflektivt lärande. Målet är att studenterna ska utvecklas så väl personligt som professionellt på olika områden och att kunskaper och färdigheter utvecklas över ämnes- och områdesgränser. Detta borde, enligt Harveys (2000) definition, innefatta såväl utveckling av den personliga och professionella identiteten som utveckling av empowerment och kritisk reflektion. Så här långt i framställningen är det också möjligt att, med utgångspunkt i min modell över anställningsbarhet (se sidan 109), bortse från rent performativa inslag då sådana förmodas utvecklas bättre i en arbetslivskontext. Det finns däremot anledning att i målsättningen även betona att den vidare synen på anställningsbarhet inte bortser från att identitet, mod och kraft samt förmåga till kritiskt förhållningssätt och kontinuerligt lärande bör kunna omsättas i en tänkt framtida praktik.

Enligt Cranmer (2006) har man i England adresserat utvecklingen av färdigheter inom ramen för högre utbildning på huvudsakligen två sätt. Antingen bakas färdigheterna in i undervisningen i respektive ämne eller så erbjuder man studenterna särskilda kurser som syftar till utveckling av färdigheter. Detta bör betraktas, menar Cranmer vidare, som två ändpunkter på en skala. Å ena sidan kan ett totalt inbyggande av färdighetsutveckling i kurserna medföra att studenterna inte alls medvetandegörs om att de faktiskt håller på att utveckla färdigheter. Å andra sidan, att ”klistra på” färdighetsutvecklande kurser eller moment kan resultera i att de betraktas som mindre viktiga av studenterna som istället prioriterar ämneskunskapen. I en tabell hämtad från DfEE [1997] visar Cranmer en summering av potentiella för- och nackdelar med respektive förhållningssätt. I tabellen ingår också en mellanvariant, vilken åtminstone vid en första anblick ter sig attraktiv.

Tabell 13: Methods of delivering employability skills in the higher education curriculum [DfEE, 1997]

| Total embedding | Explicit embedding and integration | Parallel development |
|-----------------------------|------------------------------------|---------------------------|
| Lose skills without trace | Visible skills | Bolt-on development |
| Skills disappear in context | Skills in context | Limited contextualization |
| No explicit assessment | Explicit assessment | Separate assessment |
| Low impact on curriculum | High impact on curriculum | Low impact on curriculum |

Cranmer (2006) menar dock att även denna distinktion är överspelad med hänsyn till den intensiva debatt och utvecklingsarbete som skett på området:

In addition to the categories of total embedding, explicit embedding and integration and parallel development, a new and extended set of terms is needed to more satisfactorily articulate current practice and acknowledge the more integrated role played by careers and employability skills units (Cranmer, 2006, p. 171).

Med utgångspunkt i den tidigare nämnda undersökningen av Mason et al. (2003) presenterar Cranmer istället en utvidgad modell, som hon menar mer effektivt beskriver den utveckling som skett vad avser undervisningsmetoder med sikte på färdighetsutveckling. Den utvidgade modellen, i vilken separata enheter med likvärdig examination som för teoretiska kurser ingår, förefaller emellertid främst avpassad för utveckling av anställningsbarhet som färdigheter.

Enligt Cranmer (2006) spenderas stora resurser på att utveckla färdigheter med avseende på anställningsbarhet inom högre utbildning medan deras/hennes undersökning visar på att det inte har någon större effekt. Dessutom pekar undersökningen på en möjlig bristande matchning mellan de färdigheter de utvecklat i utbildningen och de färdigheter deras arbete kräver. Av detta drar

hon slutsatsen att de färdigheter arbetet förmodligen kräver inte kan utvecklas utanför arbetet. Denna slutsats underbyggs, menar Cranmer vidare, av att tillfrågade chefer pekat ut arbetsplatspecifika färdigheter, likväl som mer generella färdigheter, som det som brister hos de nyutbildade. Dessa tillägnar man sig därmed bäst i det konkreta arbetet.

Forskning har visat att den "inbakade" metoden fungerar bäst när det gäller utvecklingen av generella färdigheter. När man intervjuat studenter strax före examen, kan dessa redogöra relativt väl för i vilka lärsituationer de utvecklat sådana färdigheter, de är också medvetna om vilket spektrum av färdigheter institutionen haft som mål i läroplanen samt har en förmåga att visa prov på de färdigheter de säger sig ha utvecklat (se Arnold, 1999, Drummond, [1999] eller Fallows & Steven, [2000], de senare i Cranmer, 2006). Cranmer (2006) ställer sig i detta sammanhang frågan om tidpunkten för mätningen har betydelse och pekar också på behovet av vidare forskning kring fördelar och nackdelar med olika metoder för att inbegripa färdighetsutveckling i studieplanerna för högre utbildning:

Once more, developing employability skills in higher education emerges as a complex area lacking definitive answers (Cranmer, 2006, p. 174).

En annan åsikt baserad på pedagogisk forskning företräds av De la Harpe et al. (2000). Färdighetsutveckling har alltför sällan integrerats i kursplanerna utan har oftast genomförts vid sidan om i egna kurser eller ad-hoc och tillmätts mindre betydelse. Det är också viktigt menar De la Harpe att de uppnådda färdigheterna utvärderas och bedöms som en integrerad del av kursen, eftersom de annars tillskrivs mindre värde.

Det är också rimligt att fundera vidare kring betydelsen av transfer i samband med relationen mellan högre utbildning och arbete. I kapitel 3 nämndes problematiken helt kort. I det följande avsnittet är avsikten att utveckla denna diskussion något.

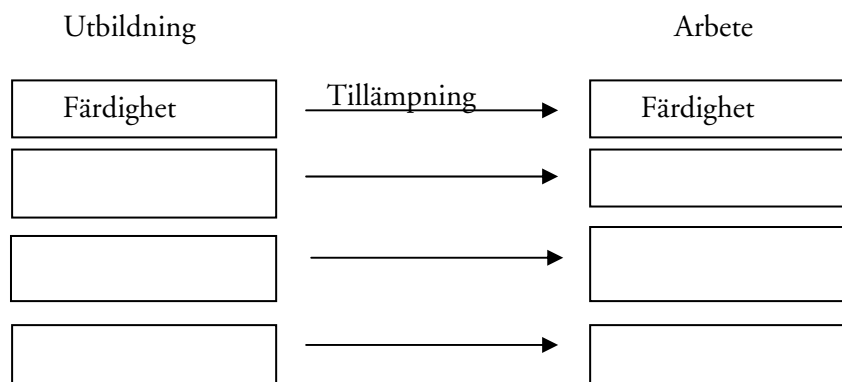
Ett stort problem, menar Cranmer, är frågan om transfer av färdigheter från utbildningskontext till arbetskontext. Inställningen till om sådan är möjlig eller inte varierar enligt befintlig forskning. Bennett et al. (2000) skiljer mellan närtransfer (mellan olika utbildningssituationer) och avståndstransfer mellan olika kontexter (i det här fallet mellan utbildning och arbete) och menar att den senare är ett betydligt större problem. Problemet är inte unikt för insatser inom ramen för utbildning utan delas även med insatser i form av praktik:

... by overlooking the extent to which knowledge and skill use are embedded within the context in which they are developed, many work experience programmes fail to recognize that it is not work experience in itself that results in the development of employability skills, but the meaningful engagement in the discourse and activities associated with

specific 'communities of practice' (Cranmer, 2006, p.174 med hänvisning till Guile & Griffiths, [2001]).

De la Harpe et al. (2000) liksom Hatano & Greeno (1999) menar att det är större sannolikhet att lärande inträffar om det sker i sin kontext, eftersom kunskap är situerad i grunden, det vill säga den är en produkt av den aktivitet, kultur och kontext i vilken den utvecklas. Detta betyder, enligt De la Harpe et al. (2000), att möjligheten för den önskvärda transfern från utbildningskontexten till arbetskontexten är större om utbildningssituationen liknar arbetssituationen. För att detta ska göras möjligt menar man också att det är nödvändigt att professionella färdigheter tillåts genomsyra hela läroplanen och inte isoleras i specifika kurser. Därtill menar De la Harpe et al. i likhet med Anderberg (2004) att de studerande måste få hjälp med reflektion över och formulering av sitt lärande på ett strukturerat och framåtriktat sätt.

Traditionellt har transfer uppfattats mycket snävt som den oberoende och omedelbara tillämpningen av kunskaper och färdigheter från en situation till en annan (De Corte, 1999, 2003), även kallat en direkttillämpningsteori om transfer. Denna syn utgår från ett tekniskt-rationellt synsätt i vilket kunskap betraktas som välavgränsade och sammanhängande enheter som kan överföras "som paket". Det är inte svårt att se att detta synsätt kan kopplas till anställningsbarhet som färdigheter. En schematisk bild över detta kan se ut som följer:



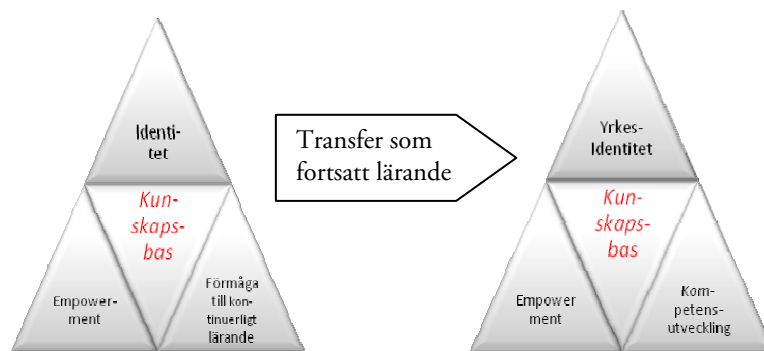
Figur 14: Anställningsbarhet som färdigheter och transfer som överföring/tillämpning

De Corte presenterar vidare en alternativ uppfattning, utgående från en bredare och konstruktivistisk kunskapssyn, en teori om transfer som förberedelse för framtida lärande. Transfer bedöms med ett sådant synsätt utifrån individens lärande i nya resursrika kontexter. Den nya kontexten betraktas då som något annorlunda, inte på förhand givet, och genom att använda tidigare förmågor

och tillgängliga resurser kan såväl miljön som individens uppfattning om densamma påverkas och förändras. För att detta ska vara möjligt lyfts betydelsen av metakognitiva färdigheter liksom affektiva och motivationsrelaterade aspekter fram. De Cortes uppfattning stöds av företrädare för ett kontextuellt perspektiv på lärande (Hatano & Greeno, 1999), som kritiserar traditionella modeller av transfer för att vara inkompatibla med nuvarande synsätt på kunskap som kontextberoende.

Om transfer konstrueras med betoning på bred användning av tillägnad kunskap, färdighet och motivation får det också konsekvenser för hur förmåga till transfer kan utvecklas i utbildningssammanhang. Enligt De Corte (2003) är det lärarens uppgift att skapa lärandemiljöer som ökar de studerandes förmåga till framtida lärande och göra produktiv användning av sin tillägnade kunskap, färdighet och motivation. För mig framstår det resonemanget som i högsta grad i linje med ett konstruktivistiskt och situerat perspektiv på lärande. Den som lär konstruerar sin kunskap i interaktion med den fysiska och sociala kontext i vilket lärande sker. Medhavda kunskaper kommer med ett sådant perspektiv inte att transfereras i den form de tillägnades utan utvecklas i och användas för utveckling av den nya kontexten.

En schematisk bild över anställningsbarhet bortom färdigheter och transfer, som förberedelse för framtida lärande ser ut på följande sätt:



Figur 15: Anställningsbarhet och transfer som fortsatt lärande

I avhandlingens inledande kapitel pekar jag på olika situationer som på olika sätt ställer krav på den som arbetar med personal- och arbetslivsfrågor. En sådan situation, tillika del i att utveckla anställningsbarhet i förhållande till arbete inom personalområdet handlar om att utveckla förmåga att på olika sätt hantera egna och andras grupprocesser genom deltagande i och styrande av grupper av olika slag. Många, för att inte säga de flesta arbeten idag är starkt beroende av att individen fungerar väl i grupp, något som i högsta grad även gäller personalarbete. För personalvetarens del tillkommer ytterligare aspekter i

detta avseende. I dennes arbete ingår ofta att driva och underlätta andra människors lärande och utveckling i arbetet, så även vad gäller att fungera i grupp. Begrepp som delaktighet, samarbete och kollektiva lärprocesser blir då centrala. För att personalvetaren på ett rimligt sätt ska kunna stödja andras utveckling vad gäller detta fordras medvetenhet både om hur man själv fungerar och om hur grupper utvecklas. Till detta kommer att en vanlig och delikat uppgift för den som ägnar sig åt personalarbete är att hjälpa grupper som av någon anledning inte fungerar, något som ställer än mer kvalificerade krav på förståelse för grupperns funktion och påverkan på individer.

Det är vanligt att kurser behandlar teorier om grupprocesser ur såväl socialpsykologiskt som pedagogiskt perspektiv och med fokus på ledarskap eller grupputveckling. Dessa kurser ger (förhoppningsvis) den breda teoretiska bakgrund som avser att hjälpa den studerande att forma sina egna strategier för att utifrån den aktuella situationen skapa sina redskap i en verklig situation. Att kunna något i teorin räcker förmodligen inte utan det fordras också att kunna omsätta kunskaperna praktiskt, att kunna samarbeta, att förstå vad som händer i en grupps process, att bedöma hur individuella samspel påverkar gruppens utveckling och att kunna gripa in eller låta bli att gripa in. Men hur kan man inom ramen för utbildningen skapa förutsättningar eller villkor för den studerande att utveckla anställningsbarhet i detta avseende? Den kurs som studerats och som utgör kontext för de studerandes lärande nedan, kan betraktas som ett exempel inom ramen för förändrade utbildnings- och kursplaner och dessas implementering som med Yorke (2004) avsågs i kapitel 4. Den kan också ses som ett erbjudande i miljöpedagogisk mening.

Med referens till De la Harpe et al. (2000) ovan är det ut transfersynpunkt rimligt att utbildningssituationen i så hög utsträckning som möjligt liknar arbetsituationen. Om de studerande avses lära sig något om vad som sker i grupper och hur detta påverkar de inblandade individerna bör man enligt detta synsätt således engagera sig i just grupper och grupprocesser.

5.1.1 Frågeställningar

Enligt Löfberg (1990) kan en miljöpedagogisk ansats innebära att medvetandegöra eller klargöra hur ingrepp i miljön också utgör ingrepp i människors villkor för lärande samt att söka påverka utformningen av sådana lärvillkor. Vidare menar Löfberg att:

...vi med hjälp av människor som lärande subjekt måste försöka beskriva och identifiera de aspekter i den lärandes omvärld som han eller hon använder som villkor för det egna lärandet (Löfberg, 1990, s. 185).

Utbildning inom ramen för högskola och universitet tillhandahåller en varierande och komplex miljö för lärande åt de studerande. Ämnesinnehåll och arbetsformer varierar liksom förutsättningar i form av schemalagd tid, tillgång

till lärare och handledare. Detta innebär att varje utbildning, varje ämne och kurs, utgör en egen kontext för lärande. Det åsyftade individuella lärandet kommer därigenom att ske under olika villkor. Därtill kommer att varje individ utgör sin egen kontext med avseende på kunskaper och tidigare erfarenheter.

I kapitel 3 och 4 diskuterades anställningsbarhet och utveckling av sådan inom ramen för högre utbildning. I enlighet med utveckling av anställningsbarhet i processtermer, eller bortom färdigheter, betraktades utveckling antingen som en individuell resa eller som "emergent" (Lee, 1997, 2004), det vill säga uppstående i relation till andra. Gemensamt för båda synsätten är att någon definierad slutpunkt för utvecklingen inte finns vilket är något jag vill hålla fast vid. Mitt förhållningssätt innebär att utveckling måste utgå från individen där hon befinner sig. Utveckling sker däremot i relation till kontexten och därmed i relation till andra. Det "emergenta" inslaget innebär att utveckling också är avhängig de villkor miljön erbjuder. Såväl individfaktorer som kollektiva lärprocesser blir därmed intressanta aspekter av individers utveckling relativt organiserade utbildningsinsatser.

Anställningsbarhet bortom färdigheter har beskrivits i termer av förmåga till kontinuerligt lärande och kritiskt förhållningssätt, empowerment och utveckling av den egna identiteten, baserat på en utvecklad kunskapsbas. I kapitel 2 refererar jag till Ohlsson (2004) liksom till Granberg & Ohlsson (2005) vad gäller kollektivt lärande som en möjlighet till successiv utveckling av handlingsrationalitet. Utifrån olika ståndpunkter resonerar eller förhandlar sig team eller, som i högre utbildning, arbetsgrupper fram till ett gemensamt handlingsalternativ.

I samma avsnitt kopplar jag också till Döös & Wilhelmssons (2005) syn på kollektivt lärande som process. I denna ryms möjligheten att fundera över vad individen kan lära i och av den grupp hon ingår. I den kurs jag undersökt erbjuds, genom dess form och innehåll, individer möjlighet att använda tillägnad kunskap för att reflektera kring och lära av sina erfarenheter av arbete i grupp, både vad gäller gruppens sätt att gripa sig an sina uppgifter och vad gruppen betytt för den egna utvecklingen. Frågan är hur dessa individer uppfattar detta erbjudande och hur de ser på sin egen utveckling som ett resultat av vad de varit med om? Eller med andra ord: frågan är då hur ett ingripande i miljön i form av en given kurs med dess form och innehåll utgör villkor för de involverade studerandes utveckling? Dessa frågeställningar kan preciseras i några mer specifika frågor:

Hur menar de studerande att de utvecklats inom ramen för det aktuella erbjudandet?

*Hur förstår/tolkar de studerande det erbjudande som gruppuppgifterna utgör?
Hur griper de sig an erbjudandet?*

*Vilken beredskap har de studerande för att förändra sin tolkning av och sitt angreppssätt till gruppuppgifterna?
Vilken betydelse tillskriver de gruppernas processer?*

I det följande redovisas metodologiska överväganden och tillvägagångssättet för den empiriska undersökningen.

5.2 Metod

Följande avsnitt utgörs av tre delar: utgångspunkter, urval och insamling av data samt bearbetning och analys av data. Det förstnämnda består av en utveckling och tillämpning av de grundläggande teoretiska och metodologiska föreställningar som nämndes i avhandlingens inledningskapitel och som ligger till grund för de mer konkreta metodval och reflektioner kring dessa som sedan följer. Ambitionen i de två följande avsnitten är att relativt koncentrerat beskriva vilka val som gjorts och varför, för att sedan mer ingående reflektera över och diskutera väsentliga problem i anslutning till valen.

5.2.1 Utgångspunkter

I avhandlingens inledande kapitel noterades bland annat att den befintliga forskningen i Sverige vad gäller utveckling av anställningsbarhet inom ramen för högre utbildning synes obefintlig. Den internationella forskning som bedrivits inom området "Higher education and graduate employment (employability)" kritiseras från många håll som alltför styrd, utgående från förgiven taganden om arbetenas karaktär så som de beskrivs av arbetsgivare och styrande politiker (se exempelvis Johnston, 2003; Teichler, 2000). Vidare kritiseras sådan forskning för att vara alltför positivistisk och kvantitativ på bekostnad av fördjupad förståelse av komplicerade processer och teoribildning liksom för avsaknaden av ett kritiskt perspektiv. Liknande kritik kan ses inom ramen för professionsinriktad HRM- och HRD-forskning (exempelvis Lynham, 2000; Fenwick, 2004; Corley & Eades, 2006). Betydelsen av teoribyggnad i HRD kan enligt Lynham (2000) inte överskattas (inte heller när det gäller utbildning för arbete med sådana frågor, min anm.). Utvecklingen av en kunskapsbas från vilken såväl praktiskt arbete som utbildning kan utgå är nödvändig. Det som rimligen efterfrågas är fler studier med kvalitativa utgångspunkter utan att de för den skull blir alltför specifika och teorilösa. Min ambition är att i enlighet med den miljöpedagogiska traditionen arbeta med dessa utgångspunkter i en mindre empirisk undersökning:

...within the tradition in which we operate there is an emphasis on mutuality in theory construction and practical development, between which there is a kind of "two-way traffic" with regards to significance and applicability (Ohlsson & Döös, 1999, p.6).

Forskningsparadigm grundas i skillnader vad gäller grundläggande antaganden om ontologi, epistemologi och metodologi (Lynham, 2000; Kuhn, 1970). En vanlig paradigmatisering av forskning brukar utgöras av (post-)positivism, tolkande eller socialkonstruktionistisk samt emancipatorisk eller kritisk forskning (Mertens, 1998). I avsnitt 4.2 presenterades Burrell & Morgans [1979] indelning i funktionalistisk, tolkande, radikal-humanistisk respektive radikalstrukturalistisk forskning, med hjälp av Lynham (2000) kopplad till olika synsätt på HRD. Även om figuren är hämtad från ett annat, om än närbesläktat, forskningsfält kan denna studie (och för den delen hela avhandlingen) placeras in i figuren. Jag menar med stöd i Ohlsson (2004) att forskning med miljöpedagogiska förtecken befinner sig inom ramen för det tolkande perspektivet. Jag kan också se en dragning åt det kritiskt/humanistiska hållet, lite beroende på graden av socialkonstruktionistiskt tänkande. Min avsikt är att försöka förstå hur studenter förstår och griper sig an de erbjudanden en given arbetslivs pedagogisk kurs tillhandahåller och hur deras förståelse och angreppssätt kan bidra till deras personliga och professionella utveckling samt medvetenhet om dessa eller om man så vill utvecklingen av deras anställningsbarhet. Min förståelse av deras läroprocesser kan sedan sättas i relation till utformning av utbildning för arbete inom personal- och arbetslivsområdet för att uppnå sådan anställningsbarhet. Så långt kan studien sägas falla inom det tolkande paradigmet.

Utgående från den teoretiska undersökningen (kapitlen 3 och 4) kan även en annan ambition skönjas. Med den alternativa, humanistiskt baserade syn på anställningsbarhet som presenterades inom ramen för denna undersökning infinner sig också ett behov av diskussion av dagens utbildning i personal- och arbetslivsfrågor. Därmed kan den empiriska undersökningen också ses som en värderande fallstudie, i vilken ett försök till alternativ pedagogik, i linje med Cranmer (2006), Langbert (2005) samt Trehan & Rigg (2005), studeras med utgångspunkt i de studerandes förståelse av vilken utveckling de själva reflekterat över som ett resultat av denna process. Denna typ av studier efterfrågas också av HRD-forskare som Turnbull & Elliott (2005):

...generally, educators demonstrate little appetite for a critically reflexive examination of their own pedagogic methods and processes (p. 193).

Det ska dock poängteras att det inte rör sig om en utvärdering av nämnda kurs utan kursen utgör den kontext i vilken de studerandes process och deras utveckling studeras som ett exempel på utveckling av anställningsbarhet inom personal- och arbetslivsområdet.

5.2.2 Genomförande – urval och insamling av data

De former för datainsamling som använts i min undersökning har varit intervjuer med studenter och analys av dokument. De aktuella dokumenten utgjordes av programinformation, kursplaner och annan kursinformation samt av utdrag ur tidigare studentgruppers arbete och tidigare tentamina.

5.2.2.1 Urval

Eftersom mitt primära intresse rörde utbildning i personal- och arbetslivsfrågor valde jag att utgå från de studerande som sökt och antagits till Programmet för personal- och arbetslivsutbildning³⁷. Mitt motiv för detta var att jag ville studera dem som avsiktligt valt en potentiell karriär som personalvetare. I och för sig kan detta urval ha inneburit att jag ”missat” potentiella personalvetare utanför programmet men å andra sidan är det många studerande som läser arbetslivspedagogik som fristående kurs utan att ha ambitioner att bli personalvetare varför jag gjorde bedömningen att mina frågor främst kunde besvaras av programstudenterna.

I kursen ingick totalt 38 studenter varav 12 programstudenter med arbetslivspedagogik som påbyggnadsalternativ. Urvalet gjordes på så sätt att samtliga programstudenter fick erbjudande om att delta i intervjuundersökningen. Samtliga tackade ja till erbjudandet och 12 intervjuer genomfördes. Tyvärr kom en av intervjuerna att inte fastna på den Minidisc som användes för att spela in intervjuerna. På så sätt kom de ingående deltagarna i undersökningen att bli 11 stycken.

Kursdeltagarna var indelade i basgrupper om sex eller sju personer. Grupperna sattes ihop utifrån flera kriterier så som ålder, kön, hemort samt programtillhörighet varför olika överväganden har påverkat fördelningen av programstudenter så att den blivit ojämn över grupperna. De intervjuade deltagarna fördelade sig över basgrupperna³⁸ på följande sätt:

Tabell 16: Fördelning av deltagare över grupp

| Grupp 1 | Grupp 2 | Grupp 3 | Grupp 4 | Grupp 5 | Grupp 6 |
|---------|---------|------------|---------|---------|---------|
| B | D, K, L | A, C, H, J | --- | I | E, G |

I den intervjuade gruppen var åtta kvinnor och tre män. Åldern varierade mellan 20 och 45 år. I gruppen fanns studerande som kom direkt från gymnasiestudier, personer som tidigare studerat annat på universitet eller högskola, liksom några som arbetat i många år och som nu valt att studera vidare.

³⁷ Denna benämning var aktuell 2004 när undersökningen genomfördes. Numera är benämningen Programmet för personal- och arbetslivsfrågor.

³⁸ Av konfidentialitetsskäl överensstämmer inte gruppnumren här med de verkliga.

Av konfidentialitetsskäl knyts inte bakgrundsvariabler utöver gruppstillhörighet till respektive individ i den följande framställningen.

5.2.2.2 *Kvalitativa forskningsintervjuer*

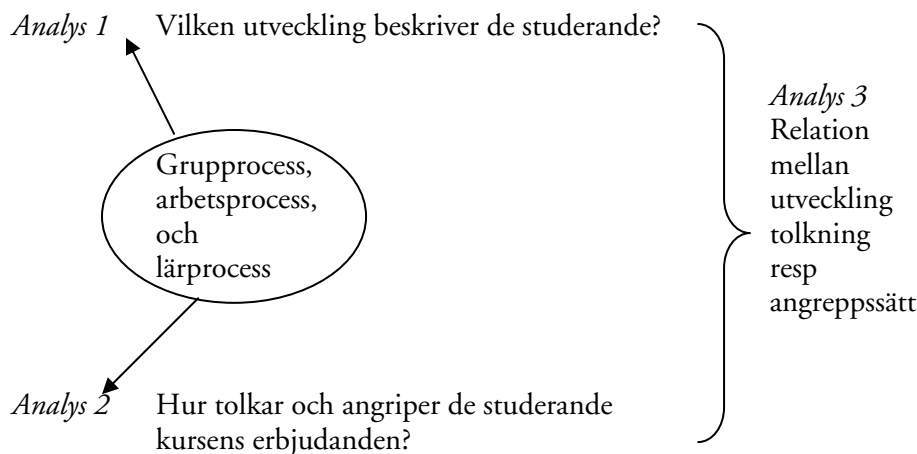
Intervjun är en av de vanligaste datainsamlingsmetoderna när det gäller kvalitativa studier och det finns ett antal olika källor att tillgå vad gäller hur intervjuer kan, eller om man så vill, bör genomföras. Flera av dessa är tämligen pragmatiska till sin natur och talar mer eller mindre pedagogiskt om hur man gör (se exempelvis Trost, 1993). Något färre tar sig för att grunda dessa råd och tips i olika vetenskapsteoretiska utgångspunkter, och försvinnande få ägnar sig åt att faktiskt problematisera inte bara tillvägagångssättet utan också villkoren för och giltigheten av de resultat som kan erhållas ur de intervjuer som görs (Alvesson, 1999).

I litteraturen söker man också klassificera och benämna olika varianter av intervjuer som ryms inom det kvalitativa fältet. Bestämningar som grad av struktur och standardisering är till exempel vanliga liksom beskrivningar av nivåer såsom djupintervjuer. På senare tid har den narrativa, berättande intervjun kommit till ökad användning. De tidigare nämnda bestämningarna tycks betingade av ett mer "postpositivistiskt" tänkande inom ramen för det kvalitativa paradigmet medan de senare är uttryck för mer i grunden kvalitativa riktningar som hermeneutik och postmodernism. Kopplingen till den vetenskapliga grundsynen tar sig även uttryck i hur de data som intervjuerna leder fram till betraktas: såsom varande fakta i en yttre relativt beständig värld eller som tolkningar konstruerade tillsammans av den som intervjuar och den som blir intervjuad. Silverman (2001) visar på skillnaderna i följande tabell (p. 91):

Tabell 17: Two versions of Interview Data

| | Status of data | Methodology |
|----------------|-------------------------------------|---|
| Positivism | Facts about behaviour and attitudes | Random samples, standard questions, tabulations |
| Interactionism | Authentic experiences | Unstructured open-ended interviews |

I Silvermans tabell beskrivs den grundläggande skillnaden mellan att betrakta data som fakta beskrivande verkligheten och att betrakta data som konstruerade individuellt och socialt. Mitt centrala intresse rör hur individerna talar om det de har varit med om, hur de förstår, beskriver och själva analyserar detta. En mycket schematisk bild för att illustrera mina tankar:



Figur 18: Schematisk bild över analysprocessen

Bilden ovan beskriver tankegången för såväl upplägget av intervjuerna som för analys av det insamlade materialet. Det är dock rimligt att anta att eftersom jag inte hade för avsikt att vara (eller ens kunde eller borde vara) helt förutsättningslös i förhållande till studiesubjekten³⁹ så startade analysen redan i och med att en begreppslig ram skapades och att avgränsningar gjordes. Utifrån denna bild av analysens tänkbara karaktär kunde intervjuguiden utformas och fokuseras i enlighet med dessa tankar. Med Miles and Hubermans (1994) terminologi kan processen benämnas *anticipatory data reduction* med vilket menas att om man förhåller sig analytiskt redan från början av processen så innebär det att man lyfter fram vissa variabler på bekostnad av andra. En bild av det slag jag gjort ovan kan hjälpa till att explicitgöra *hur* detta är gjort. Det är dock på sitt sätt vanskligt att åskådliggöra tankar i form av pilar och andra symboler eftersom det alltid går att diskutera relationernas utseende. Bilden ovan ska därför tolkas med försiktighet och endast betraktas som ett hjälpmedel för att läsaren ska förstå hur jag tänkte.

5.2.2.3 Intervjuerna

Som nämndes ovan intervjuades samtliga programstudenter i en given kursomgång, vilket i detta sammanhang resulterade i 12 studenter (av en kursgrupp på totalt 38, där övriga läste kursen som en fristående kurs). Intervjuerna ägde rum under december 2004, cirka en månad efter avslutad kurs.

Intervjuerna genomfördes av två skäl av min huvudhandledare. Det ena, och huvudsakliga skälet, handlade om min roll i den aktuella kursen. Jag var hand-

³⁹ Silverman (1993) talar, i linje med en interaktionistisk ansats, om såväl forskaren som intervjupersonerna som subjekt.

ledare i två av grupperna och bedömde att studenterna kunde tänkas känna sig obekväma i en diskussion med mig om grupprocesserna. Det andra skälet var helt enkelt att den ursprungliga tanken var att jag skulle göra en sammanläggningsavhandling och att min handledare och jag skulle skriva en av artiklarna tillsammans. Så blev nu inte fallet, men det är fortfarande ett faktum att hon gjorde intervjuerna utifrån den intervjuguide som jag tog fram.

Intervjuerna genomfördes på handledarens rum och spelades med studenternas goda minne in på Minidisc. Intervjuerna tog mellan 40 och 60 minuter i anspråk. Intervjuerna transkriberades sedan i sin helhet av mig.

Intervjuguiden (se bilaga 3) bestod av tre delar. Den inledande delen utgjordes av ett par bakgrundsfrågor samt en öppen fråga rörande kursen som helhet. Det senare för att ge möjlighet för studenterna att lyfta fram det som ligger dem närmast att prata om. Den andra och huvudsakliga delen av intervjuguiden rörde den kollektiva process studenterna varit med om; frågorna behandlar grupprocess, arbetsprocess och lärande. Den avslutande delen rör mer specifika frågor kring reflektion, feedback och påverkansmöjligheter inom ramen för kursen samt några mer framåtriktade frågor.

5.2.2.4 Reflektioner

De antaganden, såväl medvetna som omedvetna, som ligger under utformningen av ett datainsamlingsinstrument samt utformningen av betingelser för datainsamlingen kommer rimligen att påverka utfallet av intervjuerna. Genom att reflektera kring dessa antaganden och betingelser kan forskarens förståelse och dess medvetna och omedvetna påverkan på såväl datainsamlingsinstrumentet som relationen mellan intervjuare och respondent synliggöras och diskuteras. Som särskilt intressant framstår att diskutera hur underliggande antaganden påverkar såväl intervjuguide som intervjusituation, när man som jag undersöker en verksamhet i vilken jag själv ingår som en väsentlig del. Är det över huvud taget möjligt att göra en sådan undersökning? Om det är det, vilka fallor finns att aningslöst trampa i? Och omvänt, vilket positivt inflytande skulle det kunna ha att undersöka sin egen verksamhet?

Om handledarens roll i datainsamlingen

Inledningsvis kan betydelsen av att min huvudhandledare gjorde intervjuerna diskuteras. Det föreföll då undersökningen planerades som en god idé inte minst mot bakgrund att jag varit några av de studerandes handledare, och att det därför skulle kunna finnas anledning att anta att de skulle beskriva sakernas tillstånd som "bättre" eller processen som mer "fantastisk" än vad som i själva verket var fallet. Under detta låg en förhoppning om ett mer tillförlitligt resultat. Vad jag inte tänkte på var att inblandningen av en tredje person skulle kunna medföra om inte förvirring så i alla fall tveksamhet i överensstämmelsen vad gäller intervjuernas centrala begrepps innebörd.

Om att undersöka sin egen verksamhet

Inom det positivistiska sättet att se på vetenskap finns inte något större utrymme för att ägna sig åt att undersöka sin egen verksamhet, åtminstone inte med intervjuer. Därtill sägs risken för "bias" grundad i förutfattade meningar och underliggande antaganden vara alltför stor. Enligt Silvermans (1993) tabell ovan utgörs intervjuutsagor inom ramen för detta synsätt av fakta rörande beteenden och attityder som har sin grund i hur det "verkligen" förhåller sig. Målsättningen med intervjun är ju ur detta perspektiv att generera data som går utöver intervjusituationen och de inblandade individerna. Om intervju-utsagorna inte motsvarar verkligheten finns grunden för detta i hur intervjun är upplagd (intervjuguiden) och genomförd (relationen intervjuare - intervjuad). En eventuell påverkan är oönskad och mått och steg skall vidtas för att i största möjliga utsträckning eliminera sådan så att vi får kunskap om hur verkligheten ser ut. Enligt Silverman (1993) är intervjuer, betraktade ur ett tolkande eller interaktionistiskt perspektiv, framför allt sociala händelser i vilka människors erfarenheter sätts i fokus. Intervjuare och intervjuad konstruerar tillsammans en förståelse inom vilken den intervjuades perspektiv på, eller uppfattning om, ämnet för intervjun snarare än om verkligheten "därute" sätts i fokus. Den kontext i vilken intervjun ingår kommer att vara central för att tolka de data som kommer fram.

Då det, med detta sätt att se, inte är ambitionen att med hjälp av intervju-utsagorna härleda huruvida något är rätt eller fel, sant eller falskt, eller över huvud taget tala om hur något faktiskt och generellt förhåller sig, utan att inom en given kontext tolka människors erfarenheter. Det kan istället betraktas som en tillgång att vara väl insatt i kontexten, att ha en relation till dem som ska intervjuas liksom en ingående förståelse av det som ska undersökas. Dock måste de relativt väl utvecklade antaganden som i ett sådant fall måste finnas medvetandegöras och explicitgöras så att en utanförstående läsare kan ta ställning till hur detta kan tänkas påverka rimligheten i de tolkningar forskaren gör.

Om förförståelse

Betydelsen av den förförståelse jag oundvikligen har av kursens form och innehåll, av den underliggande pedagogiken samt av de studerande, kommer att påverka inte bara tolkningarna utan också vad jag frågar om och hur frågorna ställs (jfr Silvermans tabell ovan). Min metodologiska förförståelse och uppfattning i ontologiska och epistemologiska frågor kommer givetvis också att påverka vad som framstår som intressant och relevant att fråga om liksom på vilket sätt frågorna ställs.

Jag har undervisat på kursen sedan 1999 och varit med om att successivt utveckla den. Under den processen har jag lagt märke till hur vissa aspekter

förefallit mer betydelsefulla än andra och funderat över varför. Jag har tidigare undersökt en annan aspekt (betydelsen av formativ utvärdering för de studerandes lärande) än de grupprocesser som fokuseras i den nuvarande undersökningen och fått vissa frågetecken utträtade men också fått nya frågor att ta ställning till (Löfgren Martinsson, 2003). Jag har också haft förmånen att följa studenter i tidigare årskullar i deras vidare utveckling och på så sätt fått indikationer på att kursens form och innehåll påverkat dem starkt. Jag har dessutom själv gått kursen, om än för snart tio år sedan, jag har alltså kvar något av ett studentperspektiv utöver lärar- och forskarperspektivet. Jag har en intuitiv uppfattning att formen för de studerandes lärande som tillhandahålls i kursen också är en del av innehållet på så sätt att de målsättningar som rör utveckling av förmågor utöver att behandlas teoretiskt också kan byggas in i formen.

Ett vanligt förekommande påstående i litteraturen är att forskaren aldrig kan vara förutsättningslös, att de referensramar han eller hon har alltid påverkar reflektion kring och tolkning av ett material. Alvesson & Sköldborg (1994) nyanserar detta påstående något och menar med utgångspunkt i Betti [1967] att man får akta sig för att tillmäta forskarens förförståelse alltför stor betydelse då det undersökta objektet annars kommer att "försvinna" in i forskarens referensramar så att aspekter, som inte faller inom dessa riskerar att inte uppmärksammas. Så som jag förstår det innebär detta att det centrala borde vara att så noga som möjligt explicitgöra förförståelsen så att jag som forskare har klart för mig på vilket sätt min förförståelse riktat min uppmärksamhet på vissa frågor och förbisett andra och så att läsaren kan ta ställning under vilka omständigheter tolkningarna har gjorts och därmed vilken rimlighet de kan tänkas ha. Genom att redogöra för hur jag tänker har jag nu givit läsaren möjlighet att själv ta ställning till om jag gjort så eller inte.

Om intervjuguiden

Tillsammans med kollegor har jag fört ingående diskussioner om vilka underliggande antaganden om såväl kontext som undersökningsobjekt som kunde skönjas i min intervjuguide. Det framstod för mig som om det fanns särskilt ett sådant antagande som bör adresseras. Jag måste vara mycket tydlig i mina beskrivningar av kursen och den kontext i vilken fokus för undersökningen ligger så att läsaren kan förstå sammanhanget. Annars kan intervjuguiden uppfattas som alltför specifik och som formulerad alltför nära studiens centrala begrepp. Framför allt gäller detta intervjuguidens fokus på de tre processerna (studenternas arbets-, lär- och arbetsprocesser) som centrala samt mitt antagande att jag, handledaren och studenterna har ett gemensamt språk för att så specifikt kunna samtala om komplicerade processer och relationer dem emellan. Min övertygelse är att vi har ett sådant gemensamt språk, men jag måste vara öppen för möjligheten att det inte förhåller sig så utan att frågorna

ställs om en sak och besvaras utifrån en annan. Min uppfattning är att det framgår ur respondenternas utsagor att vi har det gemensamma språket, men att de studerande i varierande utsträckning tillägnat sig innehållet så som de dels upplevt det genom kursens form, dels studerat det i teorin. Denna variation kan då uppfattas som en del av undersökningens resultat och sättas i relation till exempelvis bakgrundsvariabler eller de studerandes subjektiva upplevelser av sitt lärande.

Ett exempel utgörs av begreppet grupprocess som man skulle kunna tänka sig ha en rad olika betydelser men där vi ställer frågor som om det vore överenskommet vad innebörden i begreppet är. Detta kan naturligtvis kritiserats utifrån det positivistiska perspektivets eliminering av felkällor i metoden liksom ur det interaktionistiska om man förutsätter att det inte fanns någon överenskommelse om vad begreppet står för i just den undersökta kontexten. I det här fallet, där kursens innehåll adresserar den tänkbara teoretiska innebörden av begreppet grupprocess och kursens form gör att de studerande upplever, reflekterar kring och bearbetar en praktisk och personligt tillägnad innebörd tillsammans med andra, vill jag dock påstå att chansen för att frågor och svar korresponderar borde vara stor.

5.2.3 Genomförande – bearbetning och analys av data

Den långa process som ett avhandlingsarbete oftast är kan utgöra ett problem i ambitionen att beskriva ett tillvägagångssätt för hur bearbetning och analys egentligen har gått till. En ursprunglig tanke om vad en undersökning syftar till förändras under resans gång och nya frågeställningar uppstår. Vid rapporteringen av en sådan undersökningens resultat inställer sig då frågan: hur mycket av denna process är det rimligt att redogöra för och hur mycket kan lämnas utanför texten? En alltför utförlig redovisning tynger läsaren och kan kännas oväsentlig eller bidra till oklarhet, medan en alltför fokuserad beskrivning kan ge upphov till bristande förståelse och genomskinlighet. I min studie har en förskjutning av fokus skett under avhandlingens gång, både vad avser den empiriska undersökningen i sig och i förhållande till avhandlingens övergripande syfte liksom dess teoretiska sammanhang. Följande avsnitt avser att i någon mån ta sig an uppgiften att beskriva denna process.

5.2.3.1 *En fallbaserad undersökning*

I avsnittet rörande undersökningens utgångspunkter noterades att undersökningen i något avseende kunde betraktas som en fallstudie. Det är dock tveksamt om undersökningen har den omfattning som krävs för detta. Framförallt saknas observationer som datainsamlingsmetod för att uppfylla kriterierna för en äkta fallstudie (se exempelvis Merriam, 1998). Rimligen kan man dock sätta etiketten *fallbaserad* på undersökningen.

Miles & Huberman (1994, s. 25) beskriver ett fall som ”*ett slags fenomen inom en begränsad kontext*” (min översättning). Ett sådant fall kan utgöras av exempelvis en individ, en roll, en grupp eller en organisation. Fallet kan också avgränsas rumsligt, tidsmässigt eller utgöras av en process. Inom ett fall kan det också tänkas rymmas ett antal delfall. Generellt skiljs mellan *inomfallsliga* och så kallade *crosscaseanalyser*. Den förstnämnda typen förespråkas av Wolcott (1994) som menar att det är ändamålsenligt att gå på djupet och verkligen beskriva, analysera och tolka enstaka fall så fullödigt att de har något att säga om exempelvis människors beteenden och konsekvenser av dessa. Det är alltså inte tal om generaliseringar i den mening som den kvantitativa forskningsinriktningen ägnar sig åt utan snarare om försök att genom noggrann beskrivning komma åt något som kan vara allmängiltigt. Om det förhåller sig så är framför allt upp till läsaren att avgöra. Miles & Huberman (1994) beskriver båda varianterna men ser snarast inomfallslig analys som ett första steg, åtminstone om fallet avgränsas till att inrymma enstaka individer. Eftersom deras poäng är att kvalitativa metoder skall kunna bedömas efter om inte samma så åtminstone liknande kriterier som kvantitativa metoder, förespråkas i första hand *crosscaseanalyser*, vilka medger högre grad av generalisering.

Wolcott (1994) och Miles & Huberman (1994) företräder också två skilda ansatser vad gäller bearbetning och analys av data. Wolcott företräder en etnografisk tradition med deskriptionen som grund för efterföljande analys och/eller tolkning samt har en syn på validitet i forskning som handlar om relevansen i forskarens förståelse för det undersökta fenomenet, vilken bygger på att analys och tolkning kan kännas igen av de individer/kulturer som undersökts. Miles & Huberman å sin sida bekänner sig till en annan realistisk tradition, som mer liknar en kvalitativ motsvarighet till kvantitativ forskning i meningen att de accepterar att även sociala fenomen följer något slags regelbundenhet som kan upptäckas så att säga utifrån, även om de inte avvisar att sådana regler och mönster kan tänkas konstrueras och uppfattas olika. Validitet i deras mening bygger i hög utsträckning på likartade begrepp som i kvantitativ forskning.

Då mitt underlag för undersökningen är för brett för att närma sig materialet på det sätt som Wolcott förespråkar och för smalt för att medge generaliseringar på det sätt som Miles & Hubermans *crosscase-approach* talar för, blir lösningen att stanna i inomfallsliga analyser utförda i enlighet med Miles & Hubermans principer för sådana. Mitt perspektiv utgår dock från en konstruktivistisk och kontextuell syn på kunskap, vilket innebär att jag inte tror på att det finns en social sanning att avtäcka. Inom ramen för ett fall handlar det då istället om att förstå hur de studerande uppfattar sin egen utveckling och vad som, i termer av erbjudanden, har bidragit till denna utveckling.

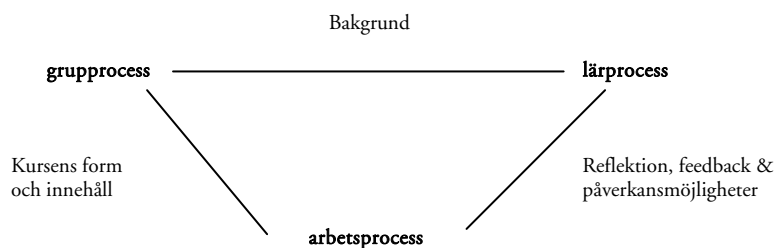
Ett närmare studium av de båda metoderna visar dock att skillnaderna kanske inte är så stora. Båda beskriver analysarbete som sönderdelande, hop-sättande och sökande efter mönster och relationer. Wolcott (1994) delar in

bearbetningsprocessen i beskrivning – analys – tolkning. Miles & Huberman (1994) använder sig i stället av ”data reduction” – ”data display” samt ”conclusion drawing and verification”. Det förefaller som om Wolcotts synsätt innefattar en vidare ”ingång och utgång” i ett givet material. Miles & Huberman förutsätter redan från början ett urval av data utifrån syfte och konceptuell ram och förfaller inte tillåta samma mått av frihet i tolkningar. Utan att vara deduktiva drar de ändå i en mer systematisk analytisk riktning och pekar på vikten av att verifiera sina slutsatser istället för att, som Wolcott, uppmana till friare tänkande i tolkningsfasen. Sammanfattningsvis kan sägas att jag anslutit mig till Miles & Hubermans synsätt på databearbetning, åtminstone vad gäller deras angreppssätt på inomfallsliga analyser. Dock vill jag gärna när det gäller avhandlingen i sin helhet, förhålla mig friare att tolka materialet än vad Miles & Huberman tillåter, då med stöd i Wolcotts tankar om tolkning och min teoretiska referensram.

5.2.3.2 Analysen

Inledningsvis var syftet med undersökningen att belysa relationerna mellan de tre processer på vilka kursens grundupplägg byggde (grupprocess, arbetsprocess samt lärprocess), såsom de studerande upplevt dem. Den första analysen gjordes utifrån detta syfte och med en tanke om att främst kunna studera relationen mellan grupprocess och lärande. Med stöd i Gerrevalls (1992) tillvägagångssätt (en ramfaktorteoretisk beskrivning som analyserades kontextuellt) gjordes en preliminär resultatredovisning omfattande bakgrund, process och utfall av kursen, såsom de studerande beskrev den.

I föregående avsnitt gjordes en schematisk bild eller rudimentär begreppsram att betrakta som underliggande intervjuguiden. Den bilden utvecklades vidare för att tydligare illustrera kopplingen till bearbetningsheterna. En schematisk bild av ett möjligt innehåll i de studerandes utsagor beskrivs i skissen nedan:



Figur 19: Möjligt innehåll i utsagorna

Efter att ha brottats med det resultat som kom fram ur den initiala bearbetningen, insåg jag att – utöver att framställningen allt för mycket antagit

formen av utvärdering av den aktuella kursen – att den saknade perspektiv och sammanhang. Vissa inslag föreföll dock mer betydelsefulla än andra. Dessa inslag pekade i riktning mot det miljöpedagogiska tänkande som sedermera kommit att ligga under hela avhandlingen. I detta skede valde jag att specificera syftet genom att formulera de forskningsfrågor utifrån miljöpedagogisk tradition som nu kan ses i avsnitt 5.1.1.

En ny fas i analysprocessen tog vid. I enlighet med en miljöpedagogisk syn på lärande (se avsnitt 2.3.1) bearbetades delar av den befintliga resultatredovisningen så att den tydligare beskrev kursen som en yttre miljö innehållande ett, eller om man så vill flera, meningserbudanden till de studerande. Resultatet av detta arbete återfinns i avsnitt 5.3. Under detta arbete identifierades några olika företeelser som centrala för hur de studerande tenderade att utvecklas. Några så kallade spårhundsbegrepp eller ”sensitizing concepts” noterades, i det här fallet förståelse av arbetsuppgiften, angreppssätt eller handlingsstrategi och förändringsvilja. I detta skede återgick jag till ursprungsintervjuerna för förnyad och fördjupad analys. Utifrån mina begrepp sammanfattades intervjuerna enligt vad Miles & Huberman kallar ”*Interim Case Summary*” (op. cit, s. 799). Metoden är ett sätt att förtäta materialet så att det går att hantera. I korthet innebar detta för min studie att varje intervju sammanfattades enligt det mönster innehållet föreföll visa. Mönstren i de olika intervjuerna kunde sedan jämföras så att en helhetsbild av materialet framträdde. Denna helhetsbild presenteras i avsnitt 5.4 och 5.5.

Bearbetning och analys avslutades med att resultaten tolkades med utgångspunkt i de teoretiska resonemang om potentiell utveckling av anställningsbarhet hos studerande som presenterades i kapitlen 3 och 4 och inledningsvis i detta kapitel. Resultatet presenteras i avsnitt 5.6.

5.3 Kursen som miljöpedagogiskt erbjudande

Syftet med följande avsnitt är att beskriva kursen som miljöpedagogiskt erbjudande genom att kontexten med dess erbjudanden samt deltagarna och grupperna (så som deltagarna beskriver dem) presenteras liksom hur deltagarna uppfattat dessa erbjudanden.

Givet det miljöpedagogiska perspektivet brukar kontexten beskrivas i termer av miljö och meningssammanhang, där miljön utgörs av de fysiska, organisatoriska eller pedagogiska förutsättningarna i vilka ett antal erbjudanden kan uppfattas (Granberg, 2004). Meningssammanhanget är istället de föreställningar individen har om miljön, eller med andra ord hur han eller hon konstruerar dessa föreställningar.

5.3.1 Miljön

Idén bakom följande presentation är att under rubriken miljö presentera de konkreta erbjudanden de studerande givits under den aktuella kursen. I det

följande beskrivs dessa erbjudanden med utgångspunkt i programinformation, kursplaner och annan kursinformation. Inledningsvis beskrivs programmet i sin helhet schematiskt, varefter kursen som helhet och dess olika delar presenteras.

Under ett antal år har Pedagogiska institutionen vid Lunds universitet givit kursen *Organisations-, ledarskaps- och personalutveckling* inom ramen för Programmet för personal- och arbetslivsutbildnings arbetslivspedagogiska påbyggnad.

En schematisk bild över Programmet för personal- och arbetslivsutbildning, med markering för den aktuella kursens inplacering, ser ut som följer:

Tabell 20: Programmet för personal- och arbetslivsutbildning (som det såg ut 2004)

| | | | | |
|--------------------------------|---|---|---|--|
| år 1 | Beteendevetenskaplig och arbetsrättslig grundkurs (BAG) 40 poäng | | | |
| år 2 eller år 3 | Arbetsmiljö (psykologi) 40 poäng | Arbetsrätt (handelsrätt) 50 poäng | Organisation (sociologi) 40 poäng | Personal- utveckling (pedagogik) 40 poäng |
| år 2 eller år 3 | Valfria kurser | | | |
| år 4 | Fördjupning av påbyggnadsämne, 61-80 poäng Samt ytterligare 20 poäng fristående kurser | | | |

⁴⁰ Med poäng avses här "gamla" poäng. Omräknat i högskolepoäng enligt Bologna är det alltså 60.

Delkurserna omfattar dels fyra grundkurser i programmets karaktärsämnen: sociologi, psykologi, pedagogik och arbetsrätt; dels en metodkurs och en fördjupning⁴¹ i ett av de tre beteendevetenskapliga ämnena. Denna beteendevetenskapliga och arbetsrättsliga grundkurs är till största delen programspecifik. Fristående kurser löper endast parallellt med den avslutande fördjupningskursen.

År 2 kan studenterna välja mellan att läsa fristående kurser eller att läsa en påbyggnad om 40 poäng i endera av karaktärsämnena. Pedagogiska institutionen erbjuder en sådan påbyggnadskurs i vilken studenterna på B-nivå läser 10 poäng Organisations-, ledarskaps och personalutveckling, 10p metod och projektarbete/upsats och på C-nivå läser ytterligare 5 poäng teoretisk fördjupning, 5 poäng forskningsmetodik samt skriver en uppsats om 10 poäng. Parallellt med programkurserna löper fristående kurser, på B-nivån. Programstudenter och studerande på de fristående kurserna samläser och kurserna är därmed i praktiken uppbyggda på exakt samma sätt. Det finns också möjlighet att läsa vidare på en PA-fokuserad variant av C-nivån.

År 3 utgörs också av fristående kurser eller av påbyggnad i något av karaktärsämnena; det senare om man inte läst någon sådan år 2. De fristående kurser med PA-inriktning som Pedagogiska institutionen ger är de tidigare nämnda.

Till denna schematiska bild bör läggas att det också finns möjlighet att läsa upp till magisternivå på programmet⁴². Då ingår ytterligare 20 poäng valfria fristående kurser samt en magisterkurs. Denna kan se olika ut beroende på vilket påbyggnadsalternativ som väljs. På Pedagogiska institutionen innehåller den 10 poäng i pedagogik som vetenskap samt en 10-poängsuppsats.

5.3.1.1 Kursen som helhet

Beskrivningen nedan bygger på kursplanen för den aktuella kursen samt på det informationsmaterial studenterna erhåller vid kursens början⁴³. Avsnittet syftar till att ge de tänkta förutsättningarna för kursen som erbjudande och ska därmed ses som en bakgrund, mot vilken studenternas uppfattningar om det de har varit med om, kan speglas.

⁴¹ Numera är dessa kurser sammanslagna. Varje beteendevetenskapligt ämne integrerar teori och metod.

⁴² Från och med 2007-07-01 gäller inte detta eftersom programmet i enlighet med Bologna processen istället är ett kandidatprogram. Möjligheten att läsa på den så kallade avancerade nivån finns dock inom ramen för ett allmänt pedagogiskt masterprogram fram till hösten 2009. Därefter planeras ett masterprogram i personal- och arbetslivsfrågor.

⁴³ Då jag själv under tidigare år varit med och tagit fram och utvecklat kursen kan vissa beskrivningar möjligen präglas av mina erfarenheter. Min uppfattning är dock att detta i så fall bidrar till en tätare beskrivning, vilket gynnar förståelsen även hos läsaren.

Mål

För den kurs, *PEDAGOGIK med inriktning mot organisationsutveckling, ledarskap och lärande i arbetslivet (21-60p)* i vilken den undersökta delkursen ingår, finns ett antal övergripande mål angivna. Följande utdrag ur kursplanen (www.pedagog.lu.se/arkiv/ht-04) visar på de mest relevanta målen för delkursen:

Kursen ska förmedla en helhetssyn på frågor om personalutveckling i arbetslivet.

Den studerande skall erhålla fördjupade kunskaper om relationerna mellan personalarbete, utbildning och samhälle samt om pedagogiska teorier, metoder och processer inom utbildningsplanering personalutveckling och förändringsarbete inom organisationer.

Kursen ska ge kunskaper om och insikter i pedagogiska aspekter på ledarskap och ledarskapsutveckling i relation till personal- och organisationsutveckling.

Till dess kommer de allmänna krav som HSL ställer i sin paragraf 9:

Den grundläggande högskoleutbildningen skall ge studenterna förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar, förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, samt beredskap att möta förändringar i arbetslivet.

Inom det område som utbildningen avser skall studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmåga att söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå, följa kunskapsutvecklingen, och utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området.

Då den aktuella delkursen är den första av fyra bör påpekas att processen mot att uppnå ovan angivna mål påbörjas under delkursen. För delkursen i sig har följande syfte formulerats i kursplanen:

Delkursen syftar till att de studerande under delkursen ska utveckla en fördjupad insikt och förståelse vad gäller pedagogiska teorier och utvecklingsprocesser inom områdena organisationsutveckling, ledarskap och lärande i arbetslivet.

Innehåll och utformning i korthet

Kursplanen beskriver sedan kursens innehåll utifrån de tre områdena som nämns i syftet. Särskilt betonas därvidlag relationerna mellan de olika områdena. Vad gäller organisationsutveckling betonas förändringsprocesser som en kontext med särskild betydelse för lärande i arbetslivet. Ledarskap behandlas utifrån olika teoretiska perspektiv och relateras till olika aspekter av personalutveckling. Ett genomgående grundtema är samspel mellan människa och arbetssituation mot bakgrund av betydelsen av lärande och kunskapsutveckling för organisation och individ.

Hur omsätts då denna tämligen abstrakta och otydliga kursplanebeskrivning i praktiken vad avser delkursens form och innehåll? Vad är det de studerande erbjuder?

Kursen bygger på arbete i basgrupper om sex till åtta studerande. Grupperna sätts samman av kursansvarig lärare. I grupperna ingår deltagare både från PA-programmet och från den parallella fristående kursen. Arbetet fokuseras kring två större uppgifter som följer på varandra. Inledningsvis genomför grupperna ett så kallat *temaarbete* vilket senare följs av arbete med ett praktikfall, hädanefter benämnt *casearbetet*. En ingående beskrivning av uppgifterna och genomförandet av desamma följer nedan. Arbetsformen har drag av problem-baserat lärande. Den följer dock inte någon utarbetad modell, så som det vanligtvis beskrivs i litteraturen (se exempelvis Silén & Hård af Segerstad, 2001).

Under temaaarbetet har grupperna tillgång till handledare, dels vid behov (per mail, telefon eller besök) och dels vid tre schemalagda handledningstillfällen. Casearbetet sköts av grupperna själva; ingen handledning är kopplad till den uppgiften. I praktiken händer det ändå att någon grupp kontaktar sin tidigare handledare, och då får de den hjälp handledaren anser att de behöver.

Parallellt med temaaarbetet löper en serie med nio lektioner, tre per område. *Lektionsserien* är snarare avsedd som stöd än som styrande för temaaarbetet och casearbetet.

Examination sker löpande under kursens gång via de prestationer de studerande gör. I temaaarbetet bedöms såväl den avslutande rapporten som den kollektiva och individuella insatsen vid det avslutande seminariet liksom i casearbetet. Genom de grupprelaterade momenten tjänar de studerande ihop poäng som läggs ihop med poängen från en avslutande tentamen.

Kursen utvärderas också löpande genom *formativ* utvärdering vid tre tillfällen samt genom en traditionell *summativ* sådan efter kursens slut.

5.3.1.2 Kursens delar

I följande avsnitt beskrivs kursens olika delar och stödfunktioner mera ingående med utgångspunkt i det informationsmaterial som de studerande får när kursen introduceras. Efter några korta ord om delkursens introduktion behandlas inledningsvis de två grupprelaterade uppgifterna (tema- respektive casearbete), följda av vad jag har valt att kalla stödfunktioner (lektionsserie respektive formativ utvärdering). Slutligen berörs den avslutande examinationen.

Introduktion

Delkursen introduceras under en heldag vid vilken alla i kursen aktiva, lärare och handledare deltar. Första halvan av dagen ägnas åt en presentation av kursen i sin helhet samt åt en grundläggande introduktion i problembaserat

lärande med utgångspunkt i hur det används i just den här kursen⁴⁴. Resten av dagen ägnas åt introduktion av temaarbetet, basgruppsindelning, intern presentation i grupperna samt åt inledande gruppdiskussioner kring val av ämne för temaarbetet. I detta sammanhang poängteras starkt att det inte rör sig om traditionellt grupparbete, att det ingår en självreflekterande process som också bedöms samt att det är basgruppen som är ansvarig för arbetet och inte handledaren eller någon av de andra lärarna.

Temaarbetet

Den inledande uppgift de studerande får i delkursen är alltså att de ska genomföra ett temaarbete och att de ska göra det i grupp. Utifrån vissa givna ramar ska grupperna själva åstadkomma en pedagogisk problemformulering eller frågeställning som sedan ska behandlas ur organisationsutvecklingsperspektiv, ledarskapsutvecklingsperspektiv samt ur perspektivet lärande i arbetslivet. En bild i form av en triangel över kursens innehållsliga område visas för de studerande (se bilden nedan). Inom triangeln har ett antal centrala begrepp lagts in. De studerande har också möjlighet att lägga till vissa begrepp om de anser att det fattas något.

Lärande i arbetslivet

Ledarskapsutveckling

| | |
|-----------------------------|--------------------------|
| <i>Lärande organisation</i> | <i>Livslångt lärande</i> |
| <i>Organisationskultur</i> | |
| <i>Professionalisering</i> | <i>Utbildning</i> |
| <i>Socialisation</i> | <i>Kvalitet</i> |
| <i>Kompetens</i> | |
| <i>Makt</i> | <i>Rationalisering</i> |
| <i>Kommunikation</i> | |
| <i>Genus</i> | <i>Förändringsarbete</i> |
| <i>Konflikt</i> | <i>Medbestämmande</i> |
| | <i>HRM</i> |

Organisationsutveckling

Figur 21: "Innehållstriangeln". Ur kursinternt introduktionsmaterial

Uppgiften är sedan att välja två begrepp inom ramen för området och utifrån de två begreppen formulera sin problem- eller frågeställning. För att illustrera

⁴⁴ Baserat på W. Flinck, A. & Liljedahl, K. (2000).

hur en sådan kan se ut följer här ett par exempel på detta från tidigare år⁴⁵. Grupperna får dock inga sådana exempel.

Hur kan en gemensam värdegrund skapas och upprätthållas genom kommunikation i en organisation?

Vem/vilka har makt att påverka kulturen i en organisation?

Därefter ska grupperna hitta lämplig litteratur för att på bästa sätt reda ut och om möjligt besvara sin valda problem-/frågeställning. Detta görs i en rapport som ska innehålla tre delar, en inledning som sätter problemet/frågan på kartan och som motiverar varför ämnesområdet är intressant ur ett arbetslivspedagogiskt perspektiv, en utredande innehållsrik del (kan vara disponerad på olika sätt, i form av sammanfattningar eller i form av löpande text) och en avslutande diskussion. I arbetet ingår också att förhålla sig källkritisk och redogöra för detta på ett rimligt sätt.

För valet av litteratur har studenterna vissa kriterier och en begränsning av antalet källor. De får använda sig av åtta stycken, varken mer eller mindre. Källorna ska vara av vetenskaplig karaktär, svenska/internationella, i bokform och artikelform. Tre av dem bör vara kursrelaterade (en per område).

I gruppernas uppgifter ingår förutom författandet av rapporten att kontinuerligt reflektera över sin process och att skicka representanter för gruppen till de formativa utvärderingsmötena. I övrigt får inte grupperna fler instruktioner.

Som ovan nämndes har grupperna tillgång till *handledning* under tre schemalagda tillfällen och därutöver vid behov. Av introduktionsmaterialet framgår att handledningen omfattar gruppens arbets-, grupp- och läroprocesser samt den produkt gruppen är i färd med att konstruera. Det betonas också att handledningen alltid utgår från den unika gruppen och att de olika grupperna därmed kan få olika hjälp omfattningsmässigt såväl som sakmässigt. Grupperna ombeds att tänka igenom de olika processerna samt att maila eventuell text och/eller frågor i förväg så att handledaren kan vara väl förberedd.

När grupperna efter knappt sex veckor lämnar in sina rapporter får de instruktioner för det *seminarium* som avslutar temaarbetet. Grupperna delas på hälften och gruppdelarna deltar sedan i var sitt seminarium. Förberedelserna kan göras i hel- eller halvgrupp, allt efter hur man önskar. Seminariet behandlar i första hand processerna men produkten diskuteras också om än i mindre omfattning. Uppgiften för halvgrupperna under seminariet är dels att mycket kort presentera sina resultat, dels att beskriva och analysera sina processer och att på något sätt illustrera dem för de andra under 30 minuter. Därefter vidtar en frågestund på 15 minuter där övriga grupper ska ställa frågor om rapporten och om processerna. Kriterier för bedömning finns för såväl rapport som

⁴⁵ Exemplet är hämtade ur opublicerat material från gruppernas rapporter.

seminarieinsats (se bilaga 4). Med utgångspunkt i bedömningskriterierna poängbedöms gruppernas och individernas insatser i ett särskilt system (alltför omfattande för att redogöras för i detalj här). I anslutning till bedömningen ges muntlig feedback till de studerande, både som grupp och individuellt.

Casearbetet

Den andra uppgift grupperna har att utföra är en analys av ett praktikfall. Uppgiften är att utifrån kursens tre innehållsliga områden, med ledning av ett antal interrelaterade frågor, analysera en potentiell utvecklingsinsats i ett fiktivt företag. Analysen ska göras med hjälp av kurslitteraturen i första hand, men grupperna får även använda sig av det material man producerat i temaarbetet om man så vill. Grupperna har två veckor på sig att lösa uppgiften och att skriva en rapport. Som nämndes ovan jobbar grupperna utan handledning under denna fas.

Casearbetet avslutas även det med ett seminarium, och också här delas grupperna i halvgrupper (inte nödvändigtvis samma) i två parallella seminarier. Inför seminariet får grupperna i uppgift att förbereda sig på att vara dels konsulter, dels styrelse i det fiktiva företaget. "Konsulternas" uppgift är att utifrån sin rapport föreslå ett utvecklingsprogram för företaget till styrelsen. Styrelsens uppgift är att mot bakgrund av konsulternas rapport och förslag på seminariet ställa frågor kring oklarheter, felaktigheter eller för den delen be om utveckling av bra förslag. Även när det gäller casearbetet bedöms arbetet på grundval av både den inlämnade rapporten och insatsen – i gruppen och individuellt – på seminariet. Kriterierna för bedömning återfinns i bilaga 4.

Den sammanlagda poängen för rapport, gruppinsats och individuell insats vid seminariet läggs sedan till poängen för temaarbetet. Någon muntlig feedback utöver kommentarer vid seminariet ges inte för casearbetet.

Lektionserien

Tidigare har lektionsserien beskrivits som ett stöderbjudande till de studerandes arbete med sina grupprelaterade uppgifter. Vidare har pekats på de områden lektionerna täcker, det vill säga organisationsutveckling, ledarskap och lärande i arbetslivet. Vad som däremot inte närmare har beskrivits är det specifika innehållet i lektionerna. Ordningföljden på de olika avsnitten har varierat under de år kursen har genomförts beroende på tillgängligheten hos aktuella lärare eller på vilket principiellt tankesätt som valts. För varje delområde finns en ansvarig lärare. Hösten 2004 när den undersökta kursen gavs, inleddes lektionsserien med området ledarskap/ledarskapsutveckling, fortsatte med organisationsutveckling och avslutades sedan med området lärande i arbetslivet. Nedan följer en kort presentation av innehållet i de olika delarna i nämnd ordning. Beskrivningarna baseras på respektive lärares sammanställningar.

Ledarskap/ledarskapsutveckling

Detta område inleds med en diskussion kring begreppet ledarskap. Vad betyder det, hur har betydelsen av begreppet ledarskap förändrats över tid och varför, och så vidare. Med detta som bas behandlas under kursen i huvudsak tre områden.

Det första området är ledarskap och omvärld. Omvärldsbegreppet, som också förändrats över tid, diskuteras som kontext för ledarskapets utövande och ur ett påverkansperspektiv. Från denna erfarenhet behandlas begreppet ledarens handlingsutrymme. Hur identifierar ledaren sitt handlingsutrymme, hur kan ledaren utvidga sitt handlingsutrymme, hur förhåller sig ledaren till proaktivt respektive reaktivt handlande?

Det andra område som behandlas är ledarskap och makt. Maktbegreppet behandlas från olika perspektiv och olika tidsepoker. Utgångspunkten är att makt är något unikt för en ledare och ska användas med bas i handlingsutrymmet. Olika typer av makt diskuteras liksom de processer som styr hur makt förtjänas och förloras av ledare.

Det tredje området behandlar ledaren och gruppen. Grupper/team behandlas först från ett socialpsykologiskt perspektiv för att betydelsen av grupp-utvecklingsprocesser ska bli tydlig, sedan behandlas områden som när och hur grupper/team kan användas, ledarens relation till grupper/team, empowerment och delegation när det gäller grupper/team, olika typer av ledarskap i förhållande till olika typer av grupper/team.

Det fjärde området som behandlas är ledares egenskaper och färdigheter. Finns det olika ledarskapsstilar, ledarroller, i så fall hur kontextbundna är dessa olika stilar och/eller roller. Hur viktigt är detta exempelvis vid rekrytering av ledare? Finns det till exempel något som kan kallas kvinnligt ledarskap, är det en egen stil eller är det en profilering av egenskaper och färdigheter?

Organisation/organisationsutveckling

Denna del av kursens ämnesområde bygger huvudsakligen på tre till varandra relaterade perspektiv nämligen organisationsstruktur, organisationskultur samt organisationsutveckling.

Under perspektivet *organisationsstruktur* behandlas huvudfrågor som hur arbetsdelning, fördelning av auktoritet och ansvar samt samordning och kontroll av arbetsuppgifter påverkar organisationen förutsättningar för utveckling och förändring. Omvärldens påverkan är en annan viktig aspekt som tas upp i samband med organisatoriska förutsättningar.

Inom perspektivet *organisationskultur* behandlas begreppets innebörd, dess betydelse för och inverkan på organisationen och dess beteende. Här tas vidare upp hur kulturer bildas, vidmakthålls, utvecklas och med avseende på hur dessa kan påverka, hindra och främja utvecklingen av och inom organisationer.

Inom perspektivet *organisationsutveckling* anläggs dels en teoretisk bas kring de värderingar området vilar på. Vidare syftar denna del till att skapa en grundläggande förståelse av planerade organisatoriska utvecklingsprocesser och dess konsekvenser ur ett pedagogiskt perspektiv.

Lärande i arbetslivet

Lektionerna på området lärande i arbetslivet behandlar en rad aspekter. Individuellt och organisatoriskt lärande som företeelser analyseras och diskuteras med avseende på samband och skillnader. I samband med detta diskuteras också hur individuella och organisatoriska förutsättningar i samspel påverkar, främjar och hindrar lärande.

Innebörden av olika perspektiv på lärande presenteras och diskuteras med avseende på vilka konsekvenser de får för det praktiska arbetet med utvecklingsfrågor i organisationer. Eller uttryckt annorlunda: Vilken betydelse får centrala aktörers (ledares och medarbetares) perspektiv på lärande i en organisation vid utvecklingsarbete?

Avslutningsvis behandlas hur grundläggande principer för lärande kan tillämpas i praktiken för att skapa optimala förutsättningar för avsett lärande i specifika situationer. Detta omfattar sådant som att bedöma situationer och lärbehov, organisera för lärande i arbete samt bedöma och hantera förutsättningar och hinder för lärande.

Formativ utvärdering

Sedan flera år tillbaka arbetas med formativ utvärdering inom ramen för den undersökta delkursen. Följande tillvägagångssätt används för närvarande:

Under kursens gång genomförs tre utvärderingsmöten med jämna mellanrum (efter varje delområde). Varje basgrupp utser en representant som tar med sig gruppens synpunkter till utvärderingsmötet. I informationen till de studerande trycks hårt på vikten av förberedelse på så sätt att gruppens tankar och funderingar kring undervisningen på det för dagen aktuella blocket framförs så väl som möjligt. De olika utvärderingsmötena diskuterar gruppernas arbets-, grupp- och lärprocesser samt innehåll och genomförande av delområdet i övrigt. Mötena leds av en lärare eller handledare som inte deltagit i undervisningen på det aktuella delområdet. Mötena protokollförs (konfidentialitet råder för deltagarna) och protokollet läggs ut under kursens *Anslagstavla*⁴⁶ på nätet så att alla kursdeltagare kan läsa det, inte bara de som deltagit i själva utvärderingsmötet. Det finns också möjlighet för ansvarig lärare att bemöta eventuell kritik eller att besvara principiella frågor som kan ha uppstått.

⁴⁶ Anslagstavlan är ett medium för dialog på ”nätet”, ett komplement till kurshemsidorna.

Tentamen

Efter seminariet på casearbetet har de studerande en knapp vecka på sig för att förbereda sig inför den individuella salstentan vilken omfattar all kurslitteratur förutom vissa kapitel som undantagits av respektive lärare. Det är tillåtet att medföra all kurslitteratur, de rapporter som producerats under kursen samt anteckningar från lektioner och gruppdiskussioner. Tiden till förfogande för att besvara frågorna är totalt fem timmar. Frågorna är sex till antalet (två per område) och har analyserande och/eller tillämpande karaktär. Inga detaljfrågor eller andra frågor för att kontrollera faktakunskaper förekommer. Det är möjligt att få 10 poäng per fråga. För godkänt på själva tentamen krävs 30 poäng totalt samt att poängsumman på respektive område inte får understiga 10p. Det går alltså inte att välja att inte besvara ett område och i praktiken inte heller att välja bort någon fråga. Frågeexempel återfinns i bilaga 5.

Därmed skulle beskrivningen av de ingående delarna i delkursen vara klar.

5.3.1.3 Om grupperna

Som tidigare nämnts ingick sex basgrupper i delkursen totalt sett. Fördelningen av programstudenter i grupperna liksom i den empiriska undersökningen blev av olika skäl inte helt optimal. En av grupperna saknar helt deltagare från programmet (och är därför fortsättningsvis inte med), medan en grupp innehåller fyra stycken programstudenter! Nedan följer en kort beskrivning av de övriga fem grupperna *utifrån hur de studerande själva beskriver dem*, med ett tillägg av vad deras respektive temaarbete kom att handla om. Den senare informationen är hämtad från respektive grupps rapport.

Grupp 1

I denna grupp ingick bara en programstudent, i undersökningen benämnd B. Gruppen bestod i övrigt av sex personer till, varav en hoppade av ett par veckor in i kursen. Gruppen var tämligen homogen vad gällde ålder (20-28) förutom den student som hoppade av som var betydligt äldre. B beskriver att flera hade andra åtaganden som barn, nationsliv, och någon arbetade också vid sidan av. Gruppen valde begreppen kommunikation och makt och formulerade följande frågeställning för sitt arbete:

Hur påverkas den interna kommunikationen av olika maktförhållanden?

Grupp 2

I grupp 2 ingick tre programstudenter, här benämnda D, K och L. Gruppen bestod dessutom av ytterligare tre personer. En av dessa läste parallellt på ett annat program vilket kom att präglade gruppens arbete. Gruppen var även i andra avseenden heterogen med avseende på ålder och kön. Gruppen valde begreppen organisationskultur och individuellt lärande i arbetslivet och formulerade frågan:

Vilken betydelse kan organisationskultur ha för individens lärande i arbetslivet?

Grupp 3

Grupp 3 var den grupp som innehöll flest programstudenter, fyra stycken. De benämns i undersökningen A, C, H respektive J. Utöver dessa fyra ingick ytterligare två personer i gruppen. Enligt uppgift kände i sin tur de två varandra. De flesta i denna grupp var unga studenter med ett undantag. Gruppen valde begreppen förändringsarbete och organisationskultur och formulerade följande frågeställning:

Hur kan ett förändringsarbete inom en organisation påverka dess kultur?

Grupp 5

I grupp 5 ingick två programstudenter, (F och I), tillsammans med fem från den parallella fristående kursen. Det visade sig dock tyvärr att F inte fastnat på den därför avsedda minidiscen och har därmed inte ingått i underlaget för studien. Denna grupp var heterogen med avseende på ålder, kön och etnicitet. Gruppen valde att arbeta med begreppen grupper och konflikter och formulerade följande frågeställningar för sitt arbete:

Hur påverkar konflikter gruppens utveckling?

Vilka faktorer/förutsättningar inverkar till en mer positiv utveckling av en konflikt?

Grupp 6

I den sjätte gruppen ingick två programstudenter, här benämnda E och G, och därtill ytterligare fem andra studenter. Gruppen bestod till större delen av yngre kvinnor. I sitt temaarbete valde gruppen begreppen medbestämmande och organisatoriskt lärande och formulerade med hjälp av dem frågeställningen:

På vilka sätt kan medbestämmande påverka det organisatoriska lärandet?

5.3.2 Deltagarnas föreställningar om några av kursens erbjudanden

I följande avsnitt beskrivs i stora drag hur deltagarna uppfattat erbjudandena i sig. Den övergripande bild som en genomgång av intervjuvaren ger av hur de studerande upplevt kursen som helhet, är inte så komplicerad. Kursen uppfattades som lärorik, spännande, intressant och givande. Men den uppfattades också som otroligt tuff, jobbig, stressig och slitsam. En månad efter avslutad kurs funderar de flesta fortfarande över vad de har varit med om, diskuterar det med de kurskamrater som de fortfarande läser med, och flera uttrycker ett behov av att bearbeta det hela ytterligare.

Det förefaller, med utgångspunkt i intervjuerna, som om det som uppfattas som de verkliga erbjudandena, är de två gruppuppgifter som utgör den formmässiga basen i kursen. Större delen av intervjuerna handlar om detta, både när

frågorna explicit inbjuder till det men även i andra delar. Ytterligare stöd för en sådan tolkning finner man i de svar de studerande ger visavi lektionsserien som stödfunktion för kunskapsinhämtning.

Ett centralt erbjudande för de studerande att använda sig av var som tidigare sagts en serie lektioner på områdena ledarskap, organisation och lärande i arbetslivet. De studerande förhöll sig tämligen olika till denna. Lektionsserien uppfattades av flera som mindre betydelsefull. Vissa grupper diskuterade enligt deltagarna det som sagts på lektionerna och lät det påverka sitt arbete både vad gäller produkten och den process som gruppen befann sig i medan andra grupper enligt deltagarna inte lät sig påverkas alls.

Tre olika huvudsakliga förhållningssätt kan urskiljas i materialet. Det första sättet att förhålla sig är att betrakta det som sägs på lektionerna som "sant" och som viktigt att ha med i sitt arbete för att komma på rätt spår. Exempelvis menar B:

Ja de ger ju massor med kunskaper och tips.

På frågan om det styrkt riktningen på kunskapsinhämtandet fortsätter h-n:

Inte riktat oss kanske men däremot vilka metoder vi använder och vilka saker vi reflekterar över och vilka teman vi tar upp, hur man strukturerar ett arbete till exempel.

Även C är inne på att lektionerna haft betydelse för hur de jobbat i gruppen:

Och detta fick ju som resultat för vår grupprocess och arbetsprocess att så de nånting på lektionerna så var vi rätt noga att ta med det i vårt arbete sen så att de styr ju ändå omedvetet om det nu inte är medvetet hur vi ska uppfatta saker och ting.

Det andra sättet att förhålla sig består istället i att deltagarna anser att man på det personliga planet fått en god teoretisk grund att stå på, men att lektionerna inte hade påverkat gruppens arbete alls:

...annars tror jag att det gav oss en bra teoretisk grund, det hade varit svårt att komma igång utan dom så jag tycker de var bra.../men jag tror inte de påverkade gruppen sådär jättemycket (D).

Den tredje varianten av förhållningssätt är mer negativ. Flera studerande menar att lektionerna inte gett det de förväntat sig. För allmänt och för ytligt är kommentarer som förekommer ganska frekvent i materialet. Det förefaller dock som att de har något olika ingång i sin kritik. Någon beklagar att för mycket av vad läraren sa hämtades direkt ur litteraturen medan andra snarare kritiserar lärarna för att i alltför hög grad förhålla sig ytligt till litteraturen, och ville ha betydligt utförligare analyser och kopplingar till olika delar av densamma.

Ja det som sas och togs upp på föreläsningarna var för allmänt, det var som jag uppfattade det rakt ur litteraturen och jag hade väl velat kanske att det skulle ge lite djupare perspektiv/.../att de skulle starta upp nåt slags tänkande/.../som kunde ge någon annan dimension så man kunde få en annan förståelse för materialet och det tycker jag föreläsningar och lektioner brukar kunna göra (E).

Oavsett vilken typ av kritik som framfördes fick det dock till konsekvens att man valde att inte använda föreläsninganteckningar eller att inte diskutera innehållet i förhållande till det temaarbete man höll på med. Istället fokuserades all energi på gruppuppgifterna. En utförligare beskrivning av denna process återfinns i avsnitt 5.5.

Vad som istället gavs uppmärksamhet i förhållande till valet att fokusera gruppuppgifterna som erbjudande, var de möjligheter till systematisk reflektion som ingår i kursen. Ett antal sådana möjligheter till systematisk reflektion över delkursens form, innehåll och det egna lärandet fanns.Handledning, seminarier, feedback och formativa utvärderingstillfällen syftade alla till att stödja de studerandes lärande och utveckling under kursen. Av intervjuerna framgår att *seminarierna*, särskilt det som avslutade temaarbetet hade störst betydelse⁴⁷ både för deltagarnas egen utveckling och för gruppernas sätt att arbeta och ta sig an problematiken, så som deltagarna beskrev det. Flera lyfter fram förberedelserna för seminariet som betydelsefulla för reflektion över den egna arbets- och grupprocessen och seminariet i sig som en möjlighet att jämföra sina erfarenheter med andras:

Vi insåg ju rätt tidigt att det var på processerna seminariet skulle fokuseras på och därför fick vi ju väldigt bra kritik också att vi hade insett våra egna begränsningar och våra egna misstag som vi hade gjort under seminariet (C).

...vi lyssnade på varandra och redde ut det och när man lyssnade på seminarierna fick man ju lyssna på de andra grupperna också och då kunde man ju jämföra hur vi hade haft det och hur andra grupper hade haft det och börja tänka och jämföra där hur man uppfattat temaarbetet och de olika grupprocesserna där för där var det väldigt tydligt att vi haft väldigt många olika grupprocesser. Våranskilde sig mycket från de andras, tyckte jag, för några hade inte uppfattat att dom haft någon grupprocess alls nästan. Och någon hade haft jättemycket konflikter men inte blivit en grupp ändå och vi hade haft väldigt mycket känslomässigt och det hade inte de andra så det var väldigt spännande (D).

⁴⁷ De här deltagarna fäste inte stort avseende vid de formativa utvärderingarna, annat än som en möjlighet att påtala felaktigheter eller besvikelser vad gäller undervisningen på kursen. Feedback menade några var nyttigt på ett personligt plan, men detta tog inte någon central plats i de studerandes utsagor.

Andra menade att de hellre hade ägnat tid åt att diskutera rapporterna. Någon menade också att det var obekvämt att få kritik för gruppens agerande. B säger:

Vi fick lite kritik, senare under seminariet i slutet av kursen för att vi inte hade diskuterat tillräckligt just för grupprocessen för vad som hade hänt med den äldre medlemmen när hon hoppade av kursen. Det kändes aldrig som det var någon större förlust för vår del, hon hade aldrig varit i grupprocessen så det påverkade inte processen, vi räknade aldrig med henne i alla fall. Så att vi ryckte på axlarna och fortsatte...

Några mer övergripande aspekter av kursen som kontext för lärande som deltagarna menade hade stor betydelse framträdde också i intervjuerna. Särskilt två föreföll ha betydelse: arbetsbelastningen och känslan av att vara i ständig process.

En förklaring till att det hela uppfattades som slitsamt låg enligt flera av de studerande i en hög arbetsbelastning i kombination med tidspress. Som I respektive K uttrycker det:

Mycket jobb för 10 poäng (I).

Man önskar att den hade legat på ett par poäng till (K).

Den obligatoriska kurslitteraturen upplevs som omfattande särskilt som stora delar är på engelska. De upplever också att temarbetet överordnas inläsning av kurslitteraturen i delkursens inledning, vilket gör att de inte hinner förbereda sig inför lektionerna:

...när du börjar läsa in litteraturen på din nya kurs och lektionerna och du ska försöka få en helhet i det så ska du läsa in mängder med ny litteratur som du ska använda till temarbetet och tiden går inte riktigt ihop där (A).

I den första delen av kursen ger deltagarna också uttryck för att de inte riktigt har hunnit förstå hur det teoretiska sammanhänger dels med deras egna upplevelser, dels med praktiska tillämpningar. De polletterna ramlar för de flesta inte ner förrän under casearbetet. I påstår exempelvis följande:

som Yukl till exempel, så finns det det här och så finns den här teorin och den här teorin och... det bara staplades på varandra och jag kände nånstans att det var viktigt att knyta det här till nånting som var rejält för jag kände att det var väldigt mycket teori som låg och svävade för sig själv och det intressanta för mig är när man kan börja knyta samman det och kan börja titta på hur det här kan tillämpas och vilka konsekvenser det kan få om man använder det här perspektivet och det här perspektivet(I).

En annan aspekt av det jobbiga men också givande som tydligt går igenom materialet är något som skulle kunna benämnas "att vara i process". Ett

exempel på detta är K som menar följande om att uppleva gruppprocesser snarare än att bara läsa om dem:

det här att man var tvungen att rätta in sig i grupper och jobba utifrån, alltså bli placerad i en situation som du inte kan styra själv till att börja med, i basgrupperna. Och sen så vara tvungen att rätta in sig och att jobba efter förutsättningarna och tackla de problem som uppstår på vägen och lösa de konflikter som blir och så (K).

I detta ligger också att inte riktigt veta var det hela ska ta vägen, vad slutresultatet ska bli, vilket upplevs som påfrestande:

så där 4-5 veckor in i kursen var jag inte alls lika positiv måste jag erkänna för då kände jag att det inte fanns någon struktur, då växte frustrationen kan man säga, det knöts ihop mot slutet kände jag (I).

De studerande hade heller inte hela delkursens tillvägagångssätt klart för sig utan instruktioner utdelades efter hand. Exempelvis fick de inte reda på hur resultatet av arbetet med temat skulle redovisas på seminariet. Om detta menar en studerande:

man kände sig lite som en labbråtta undertiden, en liten hamster i en bur som Pedagogen laborerade med därför att dom uppgifterna vi gjorde dom uppgifterna vi fick ställde till med så mycket tankar och så kändes det i och med utvärderingarna och så att man blev iakttagen av dom som hade kursen och lite också för att vi skulle redovisa vad som hände och tänka på dom andra och oss själva så det var en lite läskig känsla ibland (D).

Enligt den studerande gav detta upphov både till en oro som inte var produktiv utan bara stressande men också till en ökad medvetenhet om omgivningen på gott och ont, de tvingades till en öppenhet som tillät dem att ta in mer av allt det de var med om men som också hindrade dem från att stänga ute det som upplevdes konfliktfyllt.

Hur jobbigt och/eller givande det varit, och vilket utfall ”processandet” fått, förefaller med utgångspunkt i deltagarnas utsagor i hög grad hänga samman med vilken grupp man ingått i och hur gruppen gemensamt förstått och tagit sig an sina uppgifter.

Sammanfattningsvis kan kursen som kontext för deltagarnas lärande och utveckling beskrivas som processbaserad, intensiv och med gruppuppgifterna i fokus. Frågan är då, vad hände med deltagarna? Hur beskriver de studerande sin utveckling inom ramen för kursen? Vad visade sig vara betydelsefullt för denna utveckling? I de två följande avsnitten presenteras resultatet av den empiriska analysen utifrån deltagarnas utsagor. I avsnitt 5.4 beskrivs deltagarnas utveckling som de själva beskrivit den och i avsnitt 5.5 beskrivs deltagarnas tolkning av gruppuppgifterna som erbjudande. Avsnitt 5.6 har en annan karaktär (se figuren nedan). Där relaterar jag inledningsvis deltagarnas utsagor

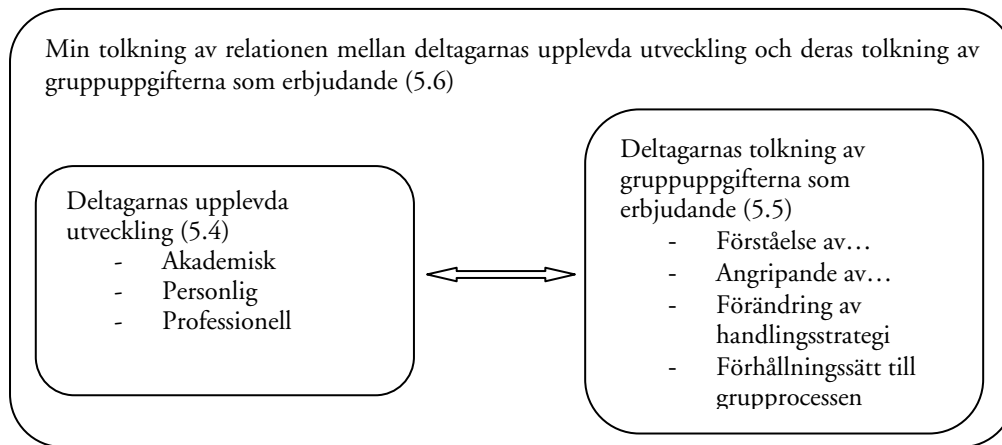
till varandra varefter jag tolkar det jag får fram i ljuset av teori från kapitlen 3 och 4 samt avsnitt 5.1.

5.4 Om deltagarnas utveckling

All form och allt innehåll i kursen har ett övergripande mål: att utveckla de blivande personalvetarnas kunskaper och färdigheter, eller om man så vill deras anställningsbarhet, i olika avseenden. I den teoretiska undersökningen tecknades en bild av anställningsbarhet bortom färdigheter som utgående från en teoretisk kunskapsbas, med interrelaterade aspekter i form av förmåga till kontinuerligt lärande, empowerment och identitet. När det gäller hur deltagarna såg på sin egen utveckling, var min initiala ambition att redan i redovisningen av intervjuresultatet tematisera detta utifrån denna syn på anställningsbarhet. Det visade sig inte vara möjligt eftersom dessa dimensioner alltför mycket är interrelaterade, för att inte säga integrerade, med varandra. Det gick helt enkelt inte att dela upp dem på det sättet. Redovisningen utgår därför från de aspekter som fanns i materialet.

Att analysera deltagarnas utveckling, såsom de själva beskriver den, visade sig också vara en komplex uppgift. Att enbart beskriva den tvärsöver, utan att koppla den till de processer deltagarna varit en del av, var inte meningsfullt. Inte heller var det funktionellt att enbart utgå från grupperna, eftersom deltagare från samma grupp kunde uttrycka sig olika vad gäller sin utveckling, trots att de hade varit delar av en gemensam process. Mitt andra varv startade därför med att analysera varje individ för sig med utgångspunkt i mina miljöpedagogiskt inspirerade frågeställningar och den Interim Case Summary-metod som beskrevs i metodavsnittet. I arbetet framstod så småningom vissa aspekter av gruppernas tolkning och hantering av grupppuppgifterna som centrala för vilken utveckling deltagarna ansåg att de hade genomgått. Vissa av dessa är relaterade till gruppernas arbets- och grupprocesser som de uppfattats av deltagarna, andra till mera individuella erfarenheter. Grundstrukturen i resultatbilden kan schematiskt beskrivas som följer⁴⁸:

⁴⁸ Miles & Huberman (1994) rekommenderar grafisk illustration som ett medel att identifiera och redovisa analyser.



Figur 22: Resultatbild

I denna empiriska undersökning framträder tre huvudsakliga områden för hur de studerande beskriver sin utveckling under och efter kursen. En första sådan handlar om utveckling av en kunskapsbas och akademisk förmåga, en andra om olika aspekter av personlig utveckling och den tredje om utvecklingens professionella inslag.

5.4.1 Utveckling av kunskapsbasen: akademisk förmåga

Inom ramen för akademisk utveckling, eller om man så vill, utveckling av kunskapsbas på vilken professionalitet kan byggas, märks framför allt tre aspekter. Deltagarna talar om ämnesmässiga kunskaper, förmåga till perspektivtänkande och skrivförmåga som väsentliga inslag i sin utveckling.

I stort sett samtliga talar om *ämnesmässiga kunskaper* på kursens tre områden - organisation, ledarskap och lärande i arbetslivet - som ett resultat av kursens olika moment (se 5.3). Några menar dock att kunskaperna inte är lika djupa i alla tre delarna beroende på att de fokuserat ett eller två områden i sina arbeten på bekostnad av det tredje. Vanligtvis nämner man då lärande som det som fått stå tillbaka.

Deltagarnas uppfattningar om den egna kunskapsbildningen tenderar att gruppera sig "hierarkiskt". Några studenter uttrycker sig i termer av att de "fått" kunskap om exempelvis hur organisationer fungerar eller att de satt sig in i delar av området som de funnit intressanta:

Men man skapade sig en bredare förståelse för och kunskap om och man ser fler dimensioner av det hela när man har fått dels lärarnas kunskaper och dels det man har läst i böcker (K).

Jag har alltid varit mer intresserad av ledarskap och jag har läst flest böcker om ledarskap så det är nog det jag har lyssnat mest (B).

Andra studenter menar att de har utvecklat kunskap, har gått från att samla information till att kunna sammanställa och integrera teorier för att kunna förstå sammanhang och för att kunna dra slutsatser:

.../kanske inte att komma ihåg detaljer men att ha den i stora och kan göra kopplingar mellan saker och dra slutsatser. Jag märker det nu när vi skriver uppsats att det har varit väldigt bra att ha gått den här kursen och att jag behärskar området på ett annat sätt. Mycket annorlunda sätt än innan jag började den här kursen.

Hur då menar du?

Jo, just att jag känner en frihet i att kunna dra slutsatser, egna slutsatser och gå en nivå högre. Om man ser en text i en bok kan man koppla den till ett annat resonemang på ett annat sätt än jag gjort tidigare (G).

Ett tredje sätt att tala om sin kunskapsmässiga utveckling handlar om tillämpning och integrering mellan teori och praktik:

När det gäller själva de här organisationsutveckling, ledarskapsutveckling och lärande i arbetslivet, alla dom här stora frågorna kan jag känna att jag lärt mig mer än jag trodde först, jag tänkte att det här har inte gett mig särskilt mycket, jag kände mig inte så jättenöjd med det faktiskt, jag kände att jag stod och stampade och att jag inte fick nånting att arbeta med. Jag tror dock att jag har lärt mig mer än jag trodde särskilt när det blev applicerat på caset kände jag som är det som har gett mig mest. Att få tillämpa det som man har läst på nånting, som inte är verkligt men som liknar verkligheten (I).

Ytterligare andra lägger dessutom till att de genom att kombinera det upplevelsebaserade lärande som kursen erbjuder med ämneskunskaper nått en djupare insikt:

Jag tror att genom att behandla ämnena så mycket, just att sitta i grupp och prata om det med så många människor och samtidigt uppleva det i grupprocessen, det gjorde nog att det jag fick, det jag lärde mig blev nog mer förankrat i mig, jag lärde mig på ett djupare plan än vad jag normalt gör på andra kurser. Det känns som jag har mer insikt i vad jag har lärt mig på dom 10 poängen än vad jag lärde mig på arbetsrätt 10 poäng eller så (G).

En annan aspekt av sin utveckling som flera deltagare tar upp är *förmåga till perspektivtänkande*. Alltifrån att kunna ta ett ovanifrånperspektiv via att kunna titta på en konkret situation ur flera olika perspektiv, till att ha tillägnat sig ett

pedagogiskt perspektiv i allmänhet och ett arbetslivspedagogiskt perspektiv i synnerhet, beskrivs av de studerande:

Jag har funderat mycket för när man börjar läsa om organisationskultur och sånt, då har jag väldigt lätt att associera till händelser i mitt arbetsliv som man inte har tänkt på tidigare. Jag ser helt plötsligt helt andra saker som jag inte har tänkt på men som hela tiden har funnits runt om kring mig och som är spännande. När man liksom går in djupare i och kring relationen till människor vad som händer vid förändringar, subkulturer och helt plötsligt ser jag det med andra ögon. Det är en förändring och det är också ett lärande för jag har varit i situationen, jag har varit på plats men nu kan jag vara ovanför och titta ner på det istället så att jag får ju en förståelse (A).

Tidigare gjorde jag det nog mer oreflekterat, lite suntförnuft-kunskap som vi talade om och nu så känner jag att jag kopplar det till teorier som jag har läst om i böckerna eller till den och den forskaren eller den och den författaren skrev om det här, och så ser jag om det och kopplar ihop det och det gjorde jag inte tidigare. Då såg jag ett fenomen och kanske tänkte på det men såg inte teorin bakom (D).

Ytterligare en aspekt av att utveckla akademisk förmåga, som tas upp av deltagarna, är utveckling av *förmågan att skriva* och förberedelser för att skriva längre uppsatser.⁴⁹

Ja för ingenting är ju rätt från början, jag kan ju inte börja en uppsats med att skriva i inledningen och sen skriva min text, det har jag svårt att göra. Jag måste ju veta vad jag ska skriva om och börja skriva min text. Och när jag är färdig med texten kommer inledningen automatiskt. Och det är samma med det att man kan bara göra utkast med ord i punkter bara för att sen kunna formulera text, det går inte att formulera från första raden i stycket till den sista utan att man måste för att helt plötsligt kommer nånting annat, eller man hittar något bättre också vill man flytta om och lägga till. För det är litegrann det där att det hela tiden förändras (A).

Jag märker det nu när vi skriver uppsats att det har varit väldigt bra att ha gått den här kursen och att jag behärskar området på ett annat sätt. Mycket annorlunda sätt än innan jag började den här kursen/---/ Jo, just att jag känner en frihet i att kunna dra slutsatser, egna slutsatser och gå en nivå högre. Om man ser en text i en bok kan man koppla den till ett annat resonemang på ett annat sätt än jag gjort tidigare (G).

5.4.2 Deltagarnas personliga utveckling

Det är inte alla deltagare som beskrivit utveckling i termer av personlig sådan. Gemensamt för dem, som gjort det, är en betoning på att de utvecklat insikt om saker som de inte tidigare tänkt på har påverkat dem i arbetet eller i livet i

⁴⁹ Vid tidpunkten för intervjuerna höll de studerande på med sina B-uppsatser.

övrigt. Insikterna har rört olika aspekter hos de olika individerna. Några beskriver dessutom sin personliga utveckling i förståelsetermer. Den beskrivna förståelsen rör såväl praktiska erfarenheter som förståelse av mer teoretiskt slag.

H har exempelvis blivit medveten om hur drivande h-n själv är och att detta gjort att h-n brustit i förståelse för hur andra tänker:

Jag tycker att det är väldigt jobbigt att ta hänsyn till andra/--- / fast jag blir mer och mer medveten om det och släpper in folk mer och mer. Sen märker jag väl också, alltså att jag är ju väldigt drivande och tar ofta på mig för mycket för att om ingen annan gör det gör jag det för att det ska bli gjort och det försöker jag att inte göra hela tiden heller, men det är också sånt som man jobbar på att det blir gjort om man säger (H).

I och G uttrycker något liknande när de säger att de blivit bättre på att lyssna och att inte dominera:

Ja det kan nog vara mycket det att jag kan vara ganska så, jag kan i grunden vara rätt otålig med personer som jag upplever som inte kanske, vad ska man säga, inte pratar samma språk där man känner att man talar förbi varandra, det kan göra mig rätt frustrerad och irriterad och att jag har kort stubin när det gäller såna saker. Och där kan jag känna att jag har verkligen fått öva mig i att lyssna och verkligen lyssna på vad andra säger och att göra klart för mig att den andra personen har förstått vad jag säger, och det betyder också att man verkligen ser till att det inte blir missförstånd, vikten av att verkligen förstå att den andre har uppfattat det som man själv har gjort och har dom inte gjort det så får man kanske börja om från början med att diskutera (I).

Jag vet inte om jag har förändrats så himla mycket men jag är medveten om mina brister på ett annat sätt än jag var innan också. Jag vet ju hur jag kan reagera i en grupp, det visste jag väl innan också men jag har inte satt ord på det innan. Ja, jag kan vara alldeles för dominant och ta över ibland, att jag blir irriterad på att ingenting blir gjort så kan jag lätt ta över utan att jag märker det själv så kan jag vara lite för dominant ibland (G).

I E:s fall rör medvetenheten ett uttalat kontrollbehov som tidigare gjort att h-n inte kunnat slappna av och lita på andra. I och med att h-n nu känner sina reaktioner kan h-n slappna av på ett helt annat sätt och tål osäkerhet bättre. Med liknande mening säger D att h-n blivit säkrare på sig själv, att det därmed är möjligt att bli mer tolerant mot andra och att samtidigt sänka de egna kraven på perfektion:

Jag ser mig som ambitiös och har nog blivit ambitiösare också men jag lägger inte lika stor vikt vid det längre, det kändes att nu har vi gjort så gott vi kan och nu får det bära eller brista, den insikten har fått mig att ha lite mindre krav på mig själv kan jag säga./---/ Det har känts att nu har jag gjort så gott jag kan och nu får det räcka och det har jag inte kunnat känna tidigare, liksom, det sägs ju att man kan alltid göra lite till och det har jag

nog släppt nu, nej nu får det vara nog nu orkar jag inte längre, nu får det vara och det har jag kunnat stanna i. Och det är skönt att det är så (E).

C berättar om sin och gruppens förståelse för vad som gått fel i deras läroprocess under den första gruppuppgiften och insikten om att arbetsprocessen inte varit gynnsam. I anslutning till denna berättelse menar h-n:

Ja precis det är ju ingen kunskap i sig att veta att det kan bli läroprocesser och att de kan gå fel på det sättet utan man måste ju förstå dem också (C).

G uttrycker också sig i termer av förståelse men kopplar ihop ovan nämnda insikter med förståelse för de teoretiska begrepp som behandlats i kursen:

Det är en kurs där man utvecklas mycket, alltså utvecklar sin förståelse mycket tycker jag. Jag har aldrig riktigt varit med om det, man blir så medveten om hur man själv reagerar och det är väldigt mycket att man förstår sig själv på nåt sätt, fast man ändå får en förståelse för alla de här olika termerna också, jag vet inte riktigt hur jag ska förklara men det känns som man växer liksom på nåt sätt (G).

Andra dimensioner har med personlig säkerhet att göra, att våga ta och ge kritik, att skilja mellan sak och person och att ta sin roll när man uppfattade att detta behövdes:

...då kunde man få hjälp att se att OK dom kanske sa så inte för att dom inte tyckte om mig eller att jag var dålig utan de kunde lyfta från det personliga till ett annat plan som inte var personligt utan var synpunkter på en text jag hade skrivit och det behöver ju inte innebära att det är jag som inte duger, det var texten som var dålig och det är ju inte riktigt samma sak./---/ Jag blev lite säkrare och framför allt kunde jag ta till mig positiv kritik och negativ kritik för då kände man varann och då förstod man det var lättare att tolka vad nån sa, man har fått nyanserna i språket, man vet att det dom säger är inte alltid vad dom menar och det dom menar är inte alltid det dom säger. Man kände varandra på ett bättre sätt (D).

Mer konkret uttalar sig K om sin nyvunna förmåga att tala inför andra och att våga ta plats:

Det är klart som tusan att man kan säga fel eller snubbla på vägen fram men vad då då, det spelar väl ingen roll (K).

Den personliga utveckling som beskrivits av deltagarna spänner som synes över en rad insikter av individuellt slag. De beskrivna insikterna och förståelsen är av allmänmänsklig personlig art och inte i sig själva kopplade till professionell kompetens. I följande avsnitt redovisas deltagarnas utsagor om hur de

utvecklats i mer professionellt avseende relativt de erbjudanden som kursens uppfattade huvudmoment, gruppuppgifterna, utgjort.

5.4.3 Deltagarnas utveckling i grupprelaterade frågor: handlingsförmåga

Frågan är nu om de ämneskunskaper, det perspektivseende, de skrivfärdigheter och den personliga utveckling, som beskrivits här ovan, har konkretiserats och omsatts i olika aspekter av handlingsförmåga eller professionell kompetens? Den bild deltagarna ger av detta är komplex. Var och en bidrar med någon aspekt och deras uppfattningar om sina förmågor går därför inte att kategorisera så som utveckling av de akademiska kunskaperna och förmågorna eller personlig utveckling.

Några har dock det gemensamt att de säger sig ha lärt att identifiera grupprocesser och förstå vad det är som händer när människor sätts att arbeta i grupper, något som inte enbart går att läsa sig till. Ett exempel på detta är G:

Jag blev medveten om, har aldrig ens tänkt på att det sker en grupprocess förut när jag har jobbat i grupp. Jag vet att jag har känt mig frustrerad i andra grupper också men inte på det här sättet, jag blev också väldigt frustrerad av att jag läste om vad man inte ska göra och så gjorde vi det själva hela tiden kändes det som (G).

E funderar också en hel del på vad som hänt under kursen i termer av vilka konsekvenser olika förutsättningar får för hur individerna i gruppen påverkas av och påverkar varandra.

Att det finns en grupprocess över huvud taget att det faktiskt, när förutsättningar och sånt ändras så förändras constellationer i grupper också, hur jag själv påverkas av sånt och hur gruppen i sig påverkas. Och det tror jag kan vara ganska nyttigt, på en arbetsplats eller var som helst, ens roll är inte självklar. Jag menar man tänker att jag ska gå in och vara mig själv men hur man själv är, är ju beroende av hur dom andra är och så men jag har aldrig funderat över det på det sättet. Det var ganska intressant så här i efterhand. Jag kommer att fortsätta fundera på det (E).

I menar att hela inställningen till grupparbete har förändrats. Från att ha undvikit sådant så mycket som möjligt kan h-n inse fördelarna med det och att det faktiskt kan ge mervärde i förhållande till att arbeta själv:

Jag har inte haft så lätt att köpa det här resonemanget att summan av allas prestationer är bättre än man själv kan åstadkomma, har inte upplevt det så om jag ska vara ärlig, men jag kan känna nu att det som jag fått med mig härifrån är att även om man kände som jag gjorde de första tre veckorna, det går ju inte att jobba med dom här människorna och jag kände till slut att jag blir galen om jag måste träffa dom i fem veckor till, så kände jag att när man är tvungen så kan man ge dom en andra chans

och upptäcka andra kvaliteter på något sätt och att man faktiskt, jag tycker att det har gett mig en mycket positiv upplevelse av att grupparbetande faktiskt kan få väldigt bra konsekvenser också, det behöver inte bara vara tidsödande på något sätt (I).

Ett tydligt innehåll i svaren handlar om *konflikter*, både hur man definierar en konflikt, hur man förhåller sig till dem och hur de kan hanteras. I samband med detta diskuterar studenterna också vikten av *kommunikation*, av att skapa ett gemensamt språk och ett gemensamt synsätt som alla i gruppen kan ställa upp på. Det senare används på olika sätt av studenterna. Exempelvis menar B att det handlar om att lyssna och lära sig vilket språk de andra i gruppen använder och anpassa sig till det, medan D och I talar om mödosamma processer att få alla gruppmedlemmar att prata om samma sak och att skapa en gemensam förståelse av den uppgift man har att utföra.

Ett par utsagor behandlar förmågan att ta *ansvar*. Dels att utveckla en beredskap för att ta ansvar för mer än sig själv, så att gruppen kan göra ett så bra arbete som möjligt, men också att ta ansvar för sig själv på så sätt att man talar om ifall man far illa i grupprocessen eller om ens synpunkter inte blir hörsammade.

Slutligen förefaller det också vara så att deltagarna anger att de tillägnat sig god insikt i kopplingen mellan arbetsprocess och grupprocess och vådan av att i effektivitetens namn dela upp arbetet utan att se till att alla "äger" frågeställningen och att alla resultat gnuggas sinsemellan för att få dynamik och djup i den produkt man arbetar med.

Inom ramen för den professionella aspekten på deltagarnas utveckling ryms också hur de ser på betydelsen för deras kommande yrkesliv. E och G utgör exempel på detta:

Just det här med grupprocesser tror jag kommer att tänka på sånt när jag kommer in på en arbetsplats och om man tänker jobba som personalare så kommer det att vara viktigt också att när man anställer nån ny och hur man ser på att arbetet på arbetsplatsen ser ut och varför ser det ut så här kan det bero på nåt och då kan man kanske gå tillbaka till det här grupprocessaktiga och så, tanken tror jag, medvetandet (E).

...det är svårt att säga precis hur men jag har i alla fall blivit mer övertygad om att det är det jag vill jobba med, det har jag definitivt blivit och det är ju bra men det är nog det, men jag har nog fått litegrann koll på vad jag skulle kunna tänka mig att jobba med men det beror på en massa andra saker också. /---/till exempel ledarskap är väl en sån sak att, hur ledarskap kan vara och hur man kan vara som ledare är väl en sån sak. Men också hur grupprocesser och hur det kan fungera. Ja men lite mer medveten om vilka problem man kommer att jobba med och hur man kan hantera dom och lite så, annars är det lite svårt att säga (G).

Utvecklingen, beskriven så som deltagarna själva uppfattat den, har rört tre huvudsakliga områden: kunskapsbas och akademisk förmåga, personlig utveckling samt utveckling med professionella inslag inklusive handlingsförmåga. En intressant fråga är då vad som kan tänkas ha bidragit till den beskrivna utvecklingen. Utifrån miljöpedagogiska utgångspunkter och frågeställningar (se avsnitt 5.1) har några aspekter framstått som mest väsentliga inslag i deltagarnas tolkning av gruppuppgifterna som erbjudanden.

5.5 Deltagarnas tolkning av gruppuppgifterna som erbjudanden

I det följande beskrivs deltagarnas tolkningar av gruppuppgifterna *såsom de berättas av de i studien ingående deltagarna*. På grund av urvalsförfarandet baseras beskrivningen på flera röster i några av grupperna medan den i två av grupperna endast byggde på en individs utsagor. Beskrivningen har strukturerats efter de analyspunkter som framstått som väsentliga i förhållande till den utveckling de studerande beskriver: 1) förståelse av uppgiften, 2) på vilket sätt gruppen griper sig an sin uppgift, 3) karaktären och betydelsen av deras gruppprocess samt 4) deras beredskap för förändring av handlingsstrategi. I vissa grupper fanns också individuella skillnader, framför allt vad gäller förståelse av uppgiften och den betydelse affektiva aspekter av gruppprocessen tillmättes. Dessa har uppmärksammats i beskrivningen eftersom det förfaller ha haft betydelse för deltagarnas utveckling så som de själva beskriver den.

5.5.1 Förståelse av uppgifterna

I intervjuutsagorna kan inte utläsas mycket om hur grupperna kollektivt förstod gruppuppgifterna. Istället förefaller det som om förståelsen uttrycks av deltagarna som individer. Två grundläggande sätt att förstå uppgiften kunde identifieras utifrån deltagarnas utsagor, å ena sidan som att producera ett arbete eller en produkt, å andra sidan som att delta i en process tillsammans med andra.

Alla studenter uttalar sig inte explicit om sin förståelse men den *produkt-fokuserade* förståelsen tycks med utgångspunkt i intervjuerna som helhet omfattas av studenterna A, B och K och L. Exempelvis menade A att temaarbetet hellre skulle gjorts senare när hon fått mer kunskap:

Jag hade kanske önskat att de här grupparbetena, i alla fall det ena grupparbetet att de var lite mindre grupparbete, typ i casestorleken så att jag hade velat haft lite mer föreläsningar och lite mer innan de här startade. För de var så tidsödande de här arbetena och då kände man att man kunde inte ha börjat med temaarbetet utan casearbetet istället där man redan hade ett företag med händelser som man skulle utveckla. För att om man hade börjat med det skulle det ha varit lättare att förknippa till

litteraturen och lektionerna och det och sen haft temaarbetet som avslut när man hade mer kunskap (A).

L är inne på att skrivandet av den första rapporten främst var kopplat till att tillägna sig avsedd teoretisk kunskap:

jag är glad att vi valde de ämnen vi gjorde för vårt arbete för det var så övergripande stora ämnen som täckte en stor del av kursen och hade vi valt att stycka det så hade vi inte lärt oss det som kursen skulle handla om (L).

C, D, E och G och I ger uttryck för en *processinriktad* förståelse. Några exempel på uttalanden:

...själva uppgiften gick ju faktiskt inte ut på att man skulle skriva nånting egentligen utan det var ju processen egentligen, det var ju processen man lärde sig av, arbetsprocessen, grupprocessen och lärprocessen som stod i fokus (C).

...att man skulle jobba med grupprocessen att man skulle jobba tillsammans och att dela på ansvaret och då tog vi tag i det kan man säga (D).

Här visste man ju att de hade sagt det att det handlar om grupprocesser och så här ser cirkeln ut och den börjar här och man ska hitta sina roller och så vidare och på så sätt var man ju medvetandegjord från början att nånting kommer att hända med oss sju och på nåt sätt gick man väl och funderade på det där att undrar när nåt ska hända och det var ju först i efterhand som vi märkte att här har det ju hänt något (E).

5.5.2 Angripande av uppgifterna

Inledningsvis kan konstateras att, när det gäller hur grupperna grep sig an den första gruppuppgiften, temaarbetet, framgår inga större variationer mellan grupperna. Alla grupper griper sig an uppgiften med *effektivitet* som underliggande rational. Några deltagare beskriver detta på följande sätt:

Vi delade ju upp arbetet mellan oss. För vi hade ju tre olika perspektiv och vi kan ju inte, alla kan inte läsa all litteratur för det hinner ingen göra utan vi fick ju dela upp det mellan oss så att vi jobbade två och två med ett perspektiv så att säga (A).

Vi valde som nästan alla andra att dela upp oss i mindre grupper, två grupper om två personer och en grupp om tre. Och vi delade upp områdena ledarskap, lärande och organisation mellan dom här grupperna (I).

Till detta angreppssätt tycks också vara kopplat ett prestationstänkande och behov av struktur:

...man också presterade bättre, kände jag, som eftersom man kan fokusera på arbetet och få det gjort istället för att fokusera på konflikter (A).

Nej, ganska strukturerad tycker jag nog, jag är nog så av naturen att jag vill ha det lite så strukturerat så jag har nog uppfattat att den har varit strukturerad, just för att vi ansåg att det var en så viktig del av arbetet...(B).

5.5.2.1 Gruppernas arbetsprocess

I det följande beskrivs gruppernas uppfattade arbetsprocess en i taget, utifrån deltagarnas uttalanden.

I *grupp 1* ingick endast en programstudent, B. Av intervjun i sin helhet framgår att produkten stod i centrum för gruppens arbete. Enligt B förhöll sig gruppen enkelt till *arbetsprocessen* och delade in sig i tre subgrupper om två personer. Subgrupperna tog hand om var sitt perspektiv (ledarskap, organisation respektive lärande i arbete) för att göra grundjobbet, söka, hitta, läsa, välja och värdera litteratur på ett *effektivt* sätt. Om detta menar B:

Effektivitet kan man säga, lathet kan man säkert kalla det på nåt sätt, men vi kände inte att det var det största skälet, men det har att göra med hur mycket tid man kan lägga ner på det, hur långt det sträcker sig så att säga. Effektivitet kan man väl säga som ett generellt ord. Effektivitet, faktiskt (B).

Även det skrivarbete, som sedan följde, valde man av effektivitetsskäl att dela upp i subgrupperna efter att ha diskuterat vad som bör finnas med. Man var dock noga med att cirkulera texterna för att få in åsikter från övriga i gruppen. Diskussionerna sköttes också i hela gruppen för det menade B var roligast. Över huvud taget betonade B att deras fokus låg på analys och diskussion och att de teoretiska delarna inte roat dem alls lika mycket:

Eftersom vi hade så goda förhållanden inom gruppen så har vi tyckt att det varit kul att diskutera, också när vi har gjort våra arbeten, vi har velat lägga grunden för att sen fokusera på analysen och diskussionen som kommer sist. Vi tycker det är mer intressant att blanda teori med våra egna synpunkter och inte lägga fokus på teorin och göra den så stor som möjligt utan det har varit just analyser och diskussioner som har varit...(B).

Uttalandet nyanserades senare i intervjun:

Ja, vi har ju vårt bakgrundsmaterial som vi har använt oss av. Vi har läst in det då och i de flesta fallen har vi gjort sammanfattningar av det, i våra arbeten till exempel hela böcker eller delar av böcker om vi kände speciellt i vissa böcker att vi vill inte ha med hela boken. Så dom har vi använt oss av och sen har vi allihop suttit ner och tagit ut det som vi har

tyckt varit mest intressant för vår frågeställning eller vårt arbete så att säga, sen har vi diskuterat dem och sett vad de andra har tyckt varit intressant och försökt hitta teman och struktur i analysen också så att säga (B).

Grupp 2:s arbetsprocess eller sätt att gripa sig an sin uppgift skilde sig enligt deltagarna D, K respektive L inte från andra grupper, på så sätt att även denna grupp kom att dela upp temaarbetet utifrån de tre områdena ledarskap, organisation och lärande. Dessförinnan hade man tillsammans diskuterat sig fram till ett av begreppen⁵⁰ och var och en tittat på kurslitteraturen för att finna det andra begreppet. Sedan skaffade man en väl uttänkt plan för ett effektivt arbete med det valda temat, men på grund av gruppprocessens alla förvecklingar sprack denna plan och man förändrade sin handlingsstrategi tidigt i processen:

...och då så delade vi upp oss två och två och valde ett område att läsa in oss på och så tänkte vi att vi skulle läsa in oss på det och producera en teoridel var och sen bryta de två grupperna och dela upp oss i två stycken tregrupper men så långt kom vi aldrig riktigt för vi körde fast, för en av gruppmedlemmarna läste tyvärr. H-n gjorde sitt examensarbete samtidigt och det var lite svårt att kombinera, h-n hade inte tid att och h-n signalerade inte det till oss andra så vi försökte ett tag så två av delarna blev klara ganska fort men den tredje haltade för där var det en ensam person som satt och gjorde allt så då fick vi gå in och täcka upp så det blev att vi hade en väldigt effektiv plan som vi fick frångå som antagligen hade funkade väldigt bra, men jag tror inte att det hade blivit lika bra kvalitet på arbetet (D).

Deltagarna anger samstämmigt att gruppen sedan utvecklade arbetsprocessen till att jobba mycket tillsammans eller åtminstone de som kunde vid varje givet tillfälle. Det kunde variera vilka som var där, men alla bidrog. Alla tre poängterar också att brytningen av olika perspektiv och de diskussioner man hade i samband med detta förde dem betydligt längre än de annars skulle ha kunnat.

I *grupp 3* ingick fyra programstuderande, A, C, H och J. Även grupp 3 delade upp uppgiften mellan sig på temaarbetet. A motiverade detta dels med att mängden litteratur var för stor för att inte dela upp den men också med att det inte går att sitta sex stycken och skriva. Tillvägagångssättet medförde för den här gruppen, enligt dem själva, flera mindre bra saker. Allt för mycket fokus lades på det egna området och den bristande förståelsen för de andras områden ledde till tolkningsföreträde för den som var specialicerad på respektive område. Detta medförde i sin tur att några perspektivbrytningar

⁵⁰ Begrepp syftar här på de begrepp utifrån vilka grupperna skulle välja att utforma sina frågeställningar för temaarbetet (se avsnitt 6.3.1.2).

aldrig kom till stånd. Arbetet levererades i princip i tre delar med gott om överlappningar mellan de olika texterna. C sammanfattar läget:

Just att vi delade upp det i tre bitar var väl väldigt smart ur en effektivitetssynpunkt, samtidigt gav det ju ett katastrofalt för resultat och lärande... det har ju verkligen gett oss en läxa (C).

Flera av deltagarna menade att seminariet (se vidare i avsnitt 5.5.4) användes av gruppen för att verkligen diskutera betydelsen av att göra som de hade gjort och de var enligt egen uppgift synnerligen självkritiska.

I **grupp 5** ingick en programstudent, I (F försvann från Minidiscen). Enligt I kom sättet att angripa uppgiften att styras helt och hållet av grupprocessen i temaarbetet. Uppdelningen av arbetet gjordes delvis av andra skäl än i de andra grupperna. På grund av de stora konflikter som fanns både mellan individer och mellan subgrupper blev det enligt I nödvändigt att dela upp arbetet. I utvecklade:

...för att innan vi ens hade delat upp det här hade haft konflikten om när man skulle vara här, hur ofta man ville vara här, och hur man ville att det skulle se ut rent praktiskt, och då var det några som inte kunde vara här eftersom de hade andra arbeten och då inte kunde vara här tre fyra dagar i veckan utan ville arbeta lite mer via mail och distans så att säga. Och då gjorde vi så att dom som önskade att jobba på det sättet dom fick vara tillsammans och dom som helst ville vara här varje dag och skriva ihop fick göra det och det var så vi valde i temaarbetet (I).

Följderna för resultatet av arbetet var inte positiva när det gäller gruppens rapport på temaarbetet, menade I. Under arbetet fick gruppmedlemmarna inte någon överblick över arbetet med de olika delarna, och det blev heller inte någon dynamik mellan de olika individernas perspektiv eller mellan olika ståndpunkter vad gäller sakfrågan. I menade också att detta i sin tur medförde att arbetet inte blev sammanhållet utan i stort tre olika delar som inte hängde ihop särskilt väl.

Inledningsvis grep **grupp 6** sig an sitt arbete precis som alla andra genom att dela upp sig i subgrupper enligt samma princip, efter de tre områdena. Enligt studenterna, E och G, bidrog detta till en känsla av brist på kontroll över helheten och att man bara lärde sig ordentligt på det egna området.

5.5.3 Gruppernas förändring av handlingsstrategi

Som framgår ovan upplevdes inte effektivitet av deltagarna vara ett särskilt framgångsrikt sätt att gripa sig an uppgiften på. Gruppernas benägenhet att förändra sina handlingsstrategier från det inledande temaarbetet till det casearbete som sedan följde eller, som i några fall, tidigare än så, varierade emellertid. Två grupper ändrade handlingsstrategi redan tidigt i processen, två grupper från den ena uppgiften till den andra, och en grupp ändrade inte alls

strategi. De två grupper, 2 och 6, som reviderade sitt handlande tidigt gjorde det på grund av karaktären på respektive grupprocesser. Grupp 2 valde att förändra sin handlingsstrategi redan inom ramen för den första uppgiften, vilket särskilt D och K lyfter fram som väsentligt för deras resultat. Uppdelningen visade sig inte fungera:

Vi försökte ett tag så två av delarna blev klara ganska fort men den tredje haltade för där var det en ensam person som satt och gjorde allt så då fick vi gå in och täcka upp så det blev att vi hade en väldigt effektiv plan som vi fick frånga som antagligen hade funkade väldigt bra men jag tror inte att det hade blivit lika bra kvalitet på arbetet /.../ Ja det fick vi och gå in för varandra och täcka upp lite och det slutade med att alla bytte texter med varann och alla gjorde allas jobb istället och det tog också väldigt mycket tid, det var inte så tidseffektivt men det blev en bra produkt av det (D).

Enligt E omöjliggjorde enskilda deltagares bristande välbefinnande för grupp 6 att fortsätta gå på effektivitetsprincipen:

Vi var såna att nu ska vi jobba effektivt och det här kommer inte att vara nåt problem men så uppstod det ju problem just för att vi hade några i gruppen som mätte dåligt på grund av andra saker, och det tog mycket tid och energi från dom och folk läste andra kurser och hade mycket stora engagemang på andra ställen, vilket gjorde att det var svårt för oss som grupp att koncentrera oss på det som skulle göras och det skapade konflikter som vi inte riktigt tog upp (E).

Problem som uppfattades i grupprocessen för grupp 6 upplevdes ha tvingat fram en förändrad handlingsstrategi redan halvvägs in i temaarbetet. Både E och G menade att man insåg att det skulle bli snudd på omöjligt att få till ett bra arbete och att alla var tvungna att hjälpas åt med allt för att kompensera för de egna bristerna. Under senare halvan av temaarbetena skrevs allting i helgrupp, på gott och ont. G beskriver arbetssättet som tungrovt och att det var tufft att producera, när så många involverades i processen. Å andra sidan gav man uttryck för att det var lättare att sammanställa idéerna, texten blev bättre och mer genomarbetad samtidigt som fler perspektiv fick utrymme. Under casearbetet modifierades tillvägagångssättet något. Processen startade då i en förutsättningslös diskussion kring möjliga tolkningar av caset och kring de frågor som ingick i uppgiften. Därefter delades skrivarbetet upp i två grupper och texterna jämfördes sedan, och man beslutade sig för hur det hela skulle analyseras, struktureras, diskuteras och presenteras. Processen var inte smärtfri, många heta diskussioner och hårda ord förekom, men man ställde upp för varandra och var enligt E och G nöjda med resultatet.

När det gäller de två grupper som reviderade sina handlingsstrategier mellan arbetena, grupp 3 och grupp 5, framkom att seminariet haft betydelse. Båda var mindre nöjda med sitt resultat på det första arbetet, och med hjälp av för-

beredelserna för seminariet och de gemensamma diskussionerna där ändrade man sin strategi, dock inte i lika stor utsträckning.

Det framkom också av grupp 3:s deltagare att de använde sig av erfarenheterna för att ändra sina handlingsstrategier i casearbetet genom att fortfarande dela upp arbete men ständigt cirkulera mellan arbetsuppgifterna. Man bytte texter med varandra och gruppen uppfattades ha lagt ner mycket mer tid och gemensamt arbete på att få till en bra lösning av uppgiften. H uttalar sig apropå förändringen när det gäller grupp 3:

Det var nog att man var en del av helheten, jobbade som en grupp och inte uppdelat att var och en jobbade med sitt och sen försöka skriva diskussionen ihop utan just att vi bytte skrivpartner hela tiden och att man var med i alla delar, man var delaktig i allt och man såg alla delar i hela innehållet, i hela arbetet, istället för att se liten del som man fokuserar på annars (H).

En poäng som C lyfter upp i sammanhanget är följande:

Och då är det ju det att det finns så många olika vägar som kan nå fram till samma uppfattning, det är inte det att om alla har samma uppfattning så kör man på det utan hur har du kommit fram till den uppfattningen varför har du tolkat den faktan på det sättet, liksom inte bara det där ytliga lärandet utan att tänka utan att hur har dom kommit fram till det dom säger/.../så det var skillnad på caset och temaarbetet (C).

Grupp 5 modererade enligt I snarare sitt handlande än att förändra det radikalt:

Nu gjorde vi i och för sig nästan likadant på det sättet att vi delade upp oss i mindre grupper. Däremot så delade vi inte upp oss i samma grupper utan vi roterade så att det inte var samma människor som arbetade tillsammans. Sen tycker jag att vi var bättre den gången på att stämma av, att vi träffades och diskuterade igenom vad som hade skrivits (I).

Grupp 1 ändrade enligt B inte sin handlingsstrategi alls, med motiveringen att gruppen var mycket trött efter temaarbetet och att h-n personligen inte kände motivation för casearbetet, något som h-n menar gällde även för övriga i gruppen. H-n ansåg att gruppen tog sig an casearbetet på samma sätt som de gjort med temaarbetet, genom att dela upp sig och sedan diskutera sig samman innan arbetet sammanställs:

...vi delade upp oss även där. Faktiskt, för att och det gjorde vi ganska snabbt, för att först hade vi den där bra erfarenheten av att den funkade fint gången innan och sen var det så att seminariet på det första arbetet slutade med att vi fick uppgiften utdelad till nästa. När man satt där och hade tömt allting i hela kroppen och sen smack sa det, så har vi en ny grej att göra och vi fick inte en kollaps, det vore för starkt att säga men det blev lite stort kände vi och det var lite mycket på en gång, många som sa

ånej det blir jobbigt med motivationen och sen så för att då göra det så effektivt som möjligt eller lathet eller så gjorde vi så att vi delade upp det igen så att man satt två och två, då var det ju bara de sex personerna som var kvar för att göra arbetet. Det var nog samma arbetsstil tror jag (B).

5.5.4 Förhållningssätt till grupprocessen och konflikterna

Något som enligt intervjuutsagorna också förefaller ha spelat in för deltagarnas utveckling är hur gruppen och de själva förhållit sig till grupprocessen. Några deltagare har gått in i arbetet med gruppuppgifterna med utgångspunkten att det skulle gå smidigt och att några konflikter inte skulle få störa gruppens framställning av rapporten, medan andra frivilligt eller på grund av problem i gruppen förhöll sig till grupprocessen och eventuella konflikter som någonting konstruktivt.

De grupper, i vilka deltagarna påstår att de inte tog sig an eller förhöll sig till process och konflikter, var främst grupp 1 och i någon mån grupp 3. I den senare gruppen framkom dock olika individuella förhållningssätt till detta.

Enligt B var grupprocessen i *grupp 1* inget som helst problem utan man fann varandra med en gång fast man inte kände varandra sedan tidigare. Alla litade på varandra från början och allt kunde sägas utan problem. De kallade sig själva "den sociala gruppen" och upplevdes inte ha några som helst konflikter, allt var kul! När en gruppmedlem hoppade av reflekterade man inte över varför utan gick vidare med sitt arbete. Enligt B fanns det inte heller något behov av en ledare utan alla beslut och all koordinering diskuterades fram i hela gruppen. B kände sig trygg i gruppen och menade att han på så sätt kunde fokusera på att lära sig saker i stället för att ägna sig åt konflikter:

Absolut, just ha den tryggheten, slippa oroa sig över att kommer de att ha sitt, är dom sura på oss allihopa och om den där killen hoppar av kursen så man kan fokusera på sitt lärande att göra det man ska och skriva det man ska och bli klar i tid och kunna njuta och kunna ha kul och skratta med dom och så, så att absolut. Den tryggheten gör att man kan fokusera mycket mer på lärandet eller på arbetet (B).

B berättade om resultatet av gruppens arbete, att de på det avslutande seminariet fick kritik för att de inte analyserat den sjunde medlemmens avhopp, och i den feedback som följde på rapporten togs upp att rapporten inte var en enhetlig produkt utan i alltför hög grad tre separata delar.

Grupprocessen i *grupp 3* präglades enligt deltagarna starkt av att de var fyra stycken från PA-programmet. Programstudenterna sökte sig omedvetet till varandra, även om de enligt egen uppgift ansträngde sig för att få med övriga i gemenskapen. Både H och A gav uttryck för att gruppen gick in i uppgiften med intentionen att det inte skulle förekomma konflikter:

Det kändes lite som innan att då hade vi bestämt oss för att det här kursen är så jobbig, och ni kommer att bråka så mycket, så då hade vi liksom från

början bestämt oss för att vi ska inte ha några konflikter, det är tillräckligt jobbigt ändå och vi ska bara vara snälla mot varandra och göra liksom vår egen lilla grej (H).

Jag tror att man kunde fokusera mer på att göra ett bra arbete om man inte hade så mycket konflikter som påverkade ens känslor också (A).

H intar dock ett ganska ironiskt förhållningssätt till det hela:

Det var ett väldigt lugn över det hela och var det nån som tyckte nåt så sa dom det, och så var man väldigt mån om att inte ta illa upp själv och säga ja men vad menar du då, ja det kanske vi ska göra istället (raljerar) och så diskuterar vi det och så blir det en jättelugn lösning, väldigt puttenuttigt emellanåt (H).

Resonemanget utvecklas vidare något senare i intervjun:

Det var lugnt liksom, det funkade jättebra från början, och eftersom vi kände varandra var det igen riktigt som började bråka och så där, inte nån som stack upp liksom utan det var, det gick förvånansvärt bra, nästan för bra/---/ det var aldrig några diskussioner av innehåll eller form eller annars kan man ju tycka att vissa saker inte är relevanta och det ska inte finnas med och några personer tycker att det här är ju jätteviktigt och att man knyter det till det så får man det här resultatet. Sånt fanns ju inte utan det var väldigt individuellt hela tiden, nej men jag skriver min grej här, det här är viktigt det tar jag ned, så gör du ditt där och så bryr vi oss inte om vad varandra gör så att det var aldrig några konflikter och aldrig några diskussioner om innehållet eller nåt...(H).

Grupp 2, 5 och 6 hade ett annat förhållningssätt till gruppprocessen och konflikterna, enligt intervjuutsagorna. Av olika skäl tvingades man, eller valde, att adressera och hantera processen och de konflikter som uppstod även om man inte alltid tänkt sig det från början.

I grupp 2 upplevdes att *grupprocessen* dominerade kraftigt och processen beskrevs av en av gruppmedlemmarna som ”tung”. Man fann att i gruppen ingick starka individer med många andra järn i elden, vilket bäddade för detta. Inledningsvis, när man fortfarande var inne i att vara trevliga mot varandra, lade man locket på de oenigheter som fanns, vilket snabbt ledde till att alla gick hem och började må dåligt. Processen påskyndades av att en av gruppmedlemmarna drog sig undan, och hellre ägnade sig åt den andra utbildning h-n gick. Detta kom upp vid ett handledningstillfälle då h-n tillsammans med att en av de andra studenterna vågade öppna upp för att h-n mådde dåligt. Det utvecklades därefter ett beteende i gruppen som upplevdes följa dem hela vägen genom kursen. Deltagarna var eniga om att från och med denna tidpunkt arbetade alla mycket hårt för att bli en grupp, och alla gjorde sitt allra bästa för gruppen. Allt lyftes upp till diskussion, från bagateller som

huruvida det skulle skrivas med enkelt eller dubbelt radavstånd, via varför någon inte gjort vad den skulle eller helt enkelt hade kommit för sent, till olika teoretiska perspektiv och strategiska val. D uttrycker sig på följande sätt om detta:

Vi försökte hela tiden lyfta upp alla problem, vi kanske var lite för proaktiva ibland men vi försökte hela tiden ta upp /.../ till exempel när någon inte kunde komma eller inte hörde av sig, när vi träffades i helgrupp att lyfta upp det och prata om det och reda ut det och det tog jättemycket tid. Varför kom inte du, varför vill inte du, hur känner du inför det här, det var väldigt nyttigt men tidskrävande /.../ Och väldigt jobbigt i vissa fall, varför vill inte du va med oss nästan, för vi hade en person i gruppen som hamnade lite utanför efter ett tag och det var inte så bra /.../ och då hade vi också fått från Pedagogens sida uppgiften att man skulle jobba med grupprocessen att man skulle jobba tillsammans och att dela på ansvaret, och då tog vi tag i det kan man säga (D).

Den sjätte gruppmedlemmen, som läste kursen vid sidan av en annan huvudsaklig utbildning kom, enligt de tre programstudenterna, att på något sätt gå in och ut i gruppen under framför allt temaarbetet. Detta fick enligt L till följd att gruppen egentligen var involverad i två parallella grupprocesser, en i den stora gruppen på sex personer och en i den mindre:

Konsekvenserna blev ju att vi som var fem stycken, vi gick ju fortare igenom de här olika faserna i och kom närmare varandra, och sen fick vi backa liksom för att få med NN, att det fick bli ett steg bakåt för att få med NN, och frågan är om vi nånsin blev riktigt en hel grupp med NN, ja nästan på slutet men inte alls som vi andra fem blev då (L).

I gengäld bidrog gruppmedlemmen ifråga med ett helt annat perspektiv än det beteendevetenskapliga, vilket bidrog till kommunikationsmissar men även till ett utvecklande av en gemensam begreppsapparat. Här framkom också synpunkter på att arbetet gick långsammare, men till slut upplevde sig alla nöjda med det som lämnades in och alla kände sig delaktiga.

Deltagarna redogjorde också för att seminariet på temaarbetet förstärkte gruppens känsla av att de gjort rätt som tagit tag i sin grupprocess, och med hjälp av förberedelserna inför seminarierna upplevde de sig också ha redskapen för att reflektera kring det de varit med om. När det gällde casearbetet berättade deltagarna att man försökt lämna grupprocessen lite mer åt sidan men att nya konstellationer och situationer kom att uppstå. Avseende relationen mellan grupprocessen och arbetsprocessen framkom olika uppfattningar. K påstod att grupp- och arbetsprocess levde två skilda liv, något som D och L inte ville hålla med om. Följande citat visar på hur D uppfattade saken:

Arbetsprocessen blev lidande av grupprocessen. I början var arbetsprocessen i fokus medan grupprocessen knappt tog fart. Sen havererade ju

den med tanke på att arbetsprocessen havererade enligt vår första plan, tog ju grupprocessen fart för då var vi tvungna att ta tag i det som hände. Och i casearbetet var det lite tvärtom. På grund av att vi hade haft en så tung grupprocess, så sa vi att OK nu lämnar vi grupprocessen åt sidan och fokuserar på arbetsprocessen istället, men det gick inte riktigt för grupprocessen fanns alltid där i botten och påverkade (D).

Grupp 5 hade, enligt I, en mycket svår och konfliktfylld *grupprocess* under temaarbetet. Gruppen upplevdes präglad av stark polarisering med flera subgrupper med åsikter om precis allt. Konflikterna rörde ofta småsaker men speglades också i teoretiska sammanhang.

I analyserar det hela:

Det blev som att vi nästan hade blivit två läger och att det var svårt att man hade olika inställning redan från början och att man hade olika utgångspunkter, det var inte så lätt att komma överens eftersom vi hade redan från början intagit som motpositioner (I).

Enligt I startade gruppen som en ”kanongrupp” och alla var glada att de skulle jobba ihop, men förekomsten av starka personligheter blev snart svår att hantera. Det gick så långt att en konflikt mellan två personer blev personlig, och dessa fick hållas åtskilda så gott det gick under flera veckor. I berättade att man emellertid så småningom kunde börja skämta litegrann om konflikterna, och det hela blev inte lika infekterat.

I casearbetet upplevde I att gruppmedlemmarna hade lärt känna varandra så att de visste både var de själva stod och hur det var möjligt att samarbeta:

Där kände vi oss väldigt på det klara med hur vi jobbade och hur vi, alltså vilka som passade ihop och vilka som man kanske fick akta sig för att sammansätta även om det kanske kan ge begränsningar att man undviker att sätta ihop personer som inte passar ihop, men samtidigt kändes det om en lättnad att vi hade kartlagt hur vi jobbade på ett bra sätt och det kändes som vi hade roligt under casearbetet och vi åt mycket lunch tillsammans och det kändes verkligen som om man, då var vi verkligen en grupp på ett positivt sätt känner jag (I).

Gruppen utnyttjade dock seminariets möjligheter att reflektera kring sin egen och de andra gruppmedlemmarnas roll i konflikterna, menar I, och gruppen fick också genom att lyssna på de andras redovisningar en stolthet i att de faktiskt tagit tag i konflikterna och försökt hantera dem. Man ändrade egentligen inte sin handlingsstrategi, snarare modererade den. Under casearbetet behölls arbetssättet att dela upp områdena mellan subgrupper. I berättade att gruppansammanställningen däremot ändrades, och att man var mycket mer mån om att stämma av det man gjorde och att diskutera sig fram till slutsatserna i arbetet. Detta fick som resultat, enligt I, att hon för sin del

kände att hon kunde stå för hela arbetet och att hon grundlade sina kunskaper inför tentan under arbetet med caset.

I *grupp 6* upplevde deltagarna att man inledningsvis hade många konflikter. Många missförstånd upplevdes uppstå, men dessa sopades under mattan. Grupprocessen togs inte riktigt på allvar, enligt E:

...i början tog vi inte det riktigt på allvar, jag hade jättesvårt i alla fall, det var det nog fler som hade, jag hade det i alla fall med det här att jobba i grupper, vad ska vara så konstigt med det, kanske (E).

Man ansträngde sig för att vara artiga, trevliga och jobba effektivt. Snart upplevde deltagarna att olika gruppmedlemmar hade problem, mådde dåligt, läste dubbla kurser eller hade andra studierelaterade problem. Till slut tar bland annat E upp att h-n mår dåligt av att arbetet inte håller måttet samtidigt som en av de yngre studenterna marginaliserats i gruppen. Om det senare uttrycker sig G:

Vi missförstod, det var en tjej som vi missförstod eller hon var ju ung och då satte vi henne i ett fack och så. Alla var väldigt starka och hon försvann lite, det var lite jobbigt att inse det, efter ett tag insåg vi, men gud vad gör vi, hur kan vi utesluta henne för hon har visst en massa som hon kan bidra med, bara att hon gör det på sitt sätt, hon gör det inte som vi gör utan det tar lite längre tid för henne. Det var väldigt smärtsamt att inse att gud, vad har vi gjort liksom sådär, men sen pratade vi alla om det och så och i alla fall det blev mycket bättre när vi hade uppmärksammat det (G).

Seminarieret på temaarbetet fungerade, enligt vad E och G ansåg, som en hjälp för att förstå vad som egentligen hade hänt i gruppen, hur det kunde relateras till arbetsprocessen och vad de lärde sig. Med det som erfarenhet uppfattade man det som enklare att hitta nya lösningar på hur man skulle jobba vidare med caset.

5.6 Sammanfattning, tolkning och reflektion

I resultatbilden i avsnitt 5.4 angavs att följande kapitel ska röra min tolkning av relationen mellan deltagarnas upplevda utveckling och deras tolkning av gruppuppgifterna som erbjudanden. De två föregående avsnitten har byggt på deltagarnas egna utsagor vad gäller deras utveckling. Innevarande avsnitt inleds med min sammankoppling av deltagarnas utsagor på de båda områdena i avsikt att finna relationer mellan deras beskrivna utveckling och deras tolkning av gruppuppgifterna som erbjudande. Därefter är avsikten att tolka resultaten i ljuset av de teoretiska resonemang om anställningsbarhet bortom färdigheter med koppling till transfer som fortsatt lärande som beskrevs i avsnitt 5.1.

Sammanfattningsvis kan kort konstateras att alla deltagare på något sätt redogör för sin utveckling. Några (A, B och K) framhåller främst utveckling av kunskapsbasen och därtill kopplade akademiska förmågor och uppehåller sig mycket lite eller inte alls vid personliga och professionella aspekter. Andra framhåller främst de personliga aspekterna men talar också om akademisk utveckling (D, E, G, H, I och L). C är den som uttrycker sig tydligast om sin professionella utveckling, men även D, E, G och I tar upp aspekter av sådan utveckling.

I min sammankoppling visade det sig vara deltagarnas individuella förståelse av vad uppgiften gick ut på och gruppernas benägenhet att ändra sina handlingsstrategier liksom förhållningssättet till grupprocessen som framstod som mest betydelsefullt för vilken utveckling som beskrevs. *Utveckling av kunskapsbas och akademiska förmågor* uttrycks av alla deltagare, men hos dem som förstått den första uppgiften som framställning av en produkt i första hand har utvecklingen främst begränsat sig till detta. Dessa deltagare förhåller sig till denna "akademiska" utveckling i termer av erhållen kunskap, skrivfärdigheter och i viss mån tillämpning. De deltagare som förhållit sig till, och dragit nytta av sin processförståelse och grupprocessen, föreföll beskriva sin akademiska utveckling i mer kvalificerade termer som integrativa förmågor och perspektivtänkande. *Personlig utveckling* redovisas i stort sett enbart av dem som förhållit sig processrelaterat till uppgiften och som också tagit hänsyn till grupprocessen och arbetat sig igenom de konflikter som uppstått. Det finns också indikationer på att det är dessa deltagare som baserat på sin akademiska och personliga utveckling också omsatt denna i handlingsförmåga, eller om man så vill, *professionell utveckling*. För det senare tycks också benägenheten att förändra sina handlingsstrategier spela roll.

Hur kan den beskrivna utvecklingen hos deltagarna och deras tolkning av gruppuppgifterna som erbjudanden då kopplas till anställningsbarhet bortom färdigheter och transfer som fortsatt lärande?

Utveckling av kunskapsbasen beskrevs i kapitel 4 som en strategi för professionalisering, liksom som underliggande för den vidare synen på anställningsbarhet. Av resultatet framgår också att samtliga deltagare uppfattat att sådana aspekter utvecklats hos dem som ett resultat av kursen, om än i varierande grad. Deltagarnas aktivitet och ansträngningarna i gruppen förefaller avgörande för hur deras utveckling tagit sig uttryck. Ett av de viktigaste inslagen är förmåga till perspektivtänkande, att kunna se "ovanifrån" eller byta perspektiv för att förstå saker ur olika synvinklar. Rimligen utgör detta, tillsammans med en utvecklad skriv- och formuleringsförmåga, grunden för det kritiska förhållningssätt som finns inom ramen för anställningsbarhet bortom färdigheter.

I kapitel 3 konstaterades att arbete i kvalificerade positioner fordrar förmåga till självständigt lärande, och att sådant självständigt lärande fordrar andra

utgångspunkter än de vanligt förekommande instrumentella sådana. Istället hävdas att, för att den studerande ska förhålla sig kritisk till kunskap och sig själv, måste han eller hon inte bara tillägna sig kunskap utan också använda sig själv inklusive känslor och handlingar i lärandeprocessen. I intervjuerna framgår att deltagarna förhållit sig på varierande sätt vad beträffar detta. De deltagare som har förstått sin uppgift som processrelaterad, som har gått in i uppgiften inte bara med tillägnande av kunskap för ögonen utan också engagerat sig känslomässigt, har också talat om sin utveckling i bredare termer. Lärande är också en social process och som sådan beroende av kontexten (se 3.3.4.1). Därmed handlar det också om hur deltagarna använt sig av gruppen och hur gruppen i sig hanterat uppgifterna. De deltagare som varit del av grupper som tillåtit processen att ta tid och plats och inte undvikit konflikter har också utvecklats personligt och professionellt på ett sätt som deltagare i andra grupper med effektivitet för ögonen inte ger uttryck för. En kritiskt lärande kräver kapacitet att kunna reflektera över sina erfarenheter och att handla utifrån den nyvunna förståelsen. Det förefaller som om gruppen har utgjort den gemensamma handlingsarena (Wilhelmsson & Döös, 2005) på vilken sådan kritisk reflektion och förändrad handling kan ske – om man som deltagare och grupp är inställd på detta.

I min beskrivning av anställningsbarhet bortom färdigheter är den ovan nämnda lärförmågan också tätt kopplad eller snarare interrelaterad till empowerment. I detta sammanhang ska begreppet tolkas utifrån den motivationella konstruktionen (se 3.3.4.2). Empowerment är intimt förknippat med makt och i det här fallet är makt knuten till motivation och förväntningar hos individen. Individens upplevelse av makt är med ett sådant synsätt kopplad till att hon tror att hon kan handskas med de händelser och människor hon konfronteras med, eller med andra ord, till hennes handlingsförmåga. Av resultatet finns indikationer på, framför allt vad gäller personlig och professionell utveckling, att man upplever sig ha utvecklat nya handlingsstrategier, att man vågar ta konflikter och att insikten om sig själv och andra hjälper dem att exempelvis ta mera plats. En sådan utveckling är mer förekommande bland dem som uppfattat nya handlingsalternativ, baserade på de erfarenheter man reflekterat kritiskt över, och också använt sig av dessa nya alternativ. I kapitel 3 framgår också att empowerment kan betraktas som en ständigt pågående process, personlig, i relation med andra och kollektiv. Med utgångspunkt i resultatet menar jag att det åtminstone finns tecken på de två första. Den kollektiva processen är svårare att uttala sig om, eftersom jag inte har alla gruppmedlemmars bild. Däremot framgår att deltagarna lärt sig använda sig av kollektiva processer, vilket i sin tur borde vara gynnsamt för deras fortsatta utveckling; i studierna men också i deras kommande arbete.

Den avslutande aspekten av anställningsbarhet bortom färdigheter, utveckling av identitet, uppfattar jag som summan av de beskrivna områdena för

utveckling. I identiteten ingår såväl kunskapsbasen som personliga drag och professionella förmågor. I dag är inte akademikeridentiteten självklar utan uppstår i relation till krav och förväntningar i kontexten (se 3.3.4.3). I sin tur påverkar kontextens krav individens förmåga att hantera situationen; den egna rollen och kompetensen kan komma att ifrågasättas. Det framstår, menar jag, som att det är en central uppgift för högre utbildning att bidra till individers förmåga att hantera olika situationer, att tolka innebörder i uppgifter och så vidare. I resultatet framgår att vissa av deltagarna uppfattar att dessa förmågor utvecklats medan andra inte uppfattar det. Vari skillnaderna består går med detta underlag inte att förklara, men en möjlig förklaring kan vara att några av deltagarnas förståelse av uppgiften utgått från tidigare erfarenheter, och att den grupp de ingått i inte varit beredd att förändra sina handlingsstrategier eller omvärdera uppgiften.

I flera delar av resultatet nämnde deltagarna betydelsen av det första seminariet på kursen, det som handlade om temaarbetet (se 5.3.1.2). Tidigare (se 3.4.3.1) har betydelsen av gemensam reflektion betonats i samband med utveckling av anställningsbarhet. Det är inte möjligt att själv få syn på sina handlingsstrategier utan det krävs att omgivningen kan spegla de erfarenheter man ger uttryck för, för att en sådan utveckling ska komma till stånd. Vid den typ av seminarium som förkommit på kursen ges denna möjlighet. Först måste man själv reflektera över och analysera gruppens arbets-, grupp och lärprocesser med hjälp av de teoretiska redskap man tillägnat sig under kursen. Därefter redovisas dessa erfarenheter för övriga kursdeltagare och lärare, och dessa har möjlighet att ställa frågor och ifrågasätta analysen. Därtill bryts de egna erfarenheterna mot övriga grupper och nya idéer om det fortsatta arbetet kan utvecklas. Med utgångspunkt i den empiriska undersökningens resultat kan antas att de deltagare, som ingått i grupper som inte tagit tillvara denna möjlighet, inte i samma utsträckning förändrat sina handlingsstrategier från effektivitet till lärande som utgångspunkt vad gäller arbetet med gruppuppgifterna. Det förefaller som om dessa deltagare inte ger uttryck för utveckling i personlig och professionell mening utan främst akademisk sådan i relativt begränsad mening.

Inledningsvis i kapitel 5 kopplades transferbegreppet till utveckling av anställningsbarhet. Till modellen över anställningsbarhet bortom färdigheter knöts en konstruktion av transfer som fortsatt lärande, något som ligger väl i linje med den betydelse som förmåga till kontinuerligt lärande har för anställningsbarhet. Med det som utgångspunkt kan man därmed också tänka sig att det är möjligt för de här deltagarna att använda sin nyvunna akademiska, personliga och professionella utveckling inte bara för att fortsätta utvecklas själva utan också för att kunna bidra till den organisation i vilken de kommer att vara verksamma. I den kontext som kursen utgjorde för deltagarnas lärande fanns några moment, som ganska tydligt hade den koppling som De la Harpe

et al. pekar på i 5.1; utbildningssituationen kan med fördel likna kommande arbets-situationer.

Innan avhandlingen avslutas med en övergripande diskussion, är det på sin plats att något utveckla ovanstående resonemang med koppling till den professionella kontext som är fokus för avhandlingen, arbete med personal- och arbetslivsfrågor. I kapitel 4 presenterades en tankefigur över relationen mellan anställningsbarhet och HRD. Med hjälp av denna sorterades performativt relaterade färdigheter bort från agendan för högre utbildning. Kvar som tillägg till den rena modellen över anställningsbarhet bortom färdigheter var performativt lärande och lärande färdigheter (det förstnämnda avser att lägga grunden för att kunna omsätta sina teoretiska kunskaper i praktiken; att skapa verktyg för att kunna prestera medan det senare avser mer avgränsade färdigheter för lärande). Jag menar att det är ett viktigt tillägg: lärande, empowerment, goda teoretiska kunskaper och därpå baserade akademiska förmågor har förstås ett visst värde i sig, men om inte dessa kan omsättas i handling i arbetet, kan man inte tala om anställningsbarhet.

Min empiriska undersökning rör endast *en* professionell aspekt av arbete med personal- och arbetslivsfrågor, så jag kan inte generalisera till hela yrkesområdet. I resultatet finns däremot indikationer på att flertalet deltagare uppfattat att de lärt sig identifiera grupprocesser, att förstå vad som händer i grupper, att det är värdefullt att arbeta i grupper och att de förstått betydelsen av att hantera och använda konflikter som konstruktiva redskap. För mig framstår detta som användbar professionell kompetens för en personalvetare.

6 Diskussion

Det övergripande syftet med avhandlingen är att analysera relationen mellan högre utbildning och arbete på personal- och arbetslivsområdet i termer av anställningsbarhet och professionalisering, samt att diskutera hur utbildning i universitet och högskola kan bidra till utveckling därvidlag. I åtagandet ingick att teoretiskt analysera arbete med personal- och arbetslivsfrågor i avsikt att identifiera och problematisera sådant arbete, och att problematisera begreppet anställningsbarhet med särskilt avseende på hur sådan kan utvecklas inom ramen för högre utbildning. För att nalkas syftet har två undersökningar genomförts, en teoretisk undersökning och en empirisk intervjuundersökning. Den förstnämnda har redovisats och diskuterats i kapitlen 3 och 4 och avslutats med några slutsatser som jag ska återkomma till. Den senare har redovisats och diskuterats i kapitel 5. Det är nu dags att avsluta avhandlingen med en mera övergripande diskussion. Eftersom jag även diskuterat mina resultat inom ramen för respektive undersökning kommer denna avslutande diskussion att främst fokusera några av de mest väsentliga inslagen. Inledningsvis kommer jag att närmare diskutera utbildning och arbete med personal- och arbetslivsfrågor. Utifrån denna diskussion kommer sedan kompetensgap och utveckling av anställningsbarhet att fokuseras i förhållande till det övergripande området "Higher education and graduate employment". Därefter följer en kort men övergripande metoddiskussion (i linje med resten av avhandlingen har större delen av det som kräver reflektion redan diskuterats inom ramen för metodkapitlet), varefter avhandlingen avslutas med tankar om framtiden i form av ett inlägg i professionaliseringsdebatten rörande personalvetare samt förslag till vidare forskning.

6.1 Utbildning och arbete med personal- och arbetslivsfrågor

Den som förväntade sig en systematisk klassificering av vilken kompetens arbete med personal- och arbetslivsfrågor kräver, och hur man bör utbilda blivande personalvetare må bli besviken över resultatet av min avhandling. I min beskrivning erhålls istället en bild av den komplexitet som råder och en förhoppningsvis tydligare bild av vilka villkor arbetet och utbildningen existerar under.

En professionsteoretisk studie, vilket är det "fack" jag enligt Söderström & Lindström (1994) placerat mig i, kan inte, om den handlar om arbete med personal- och arbetslivsfrågor, undgå inflytande från Damms (1993) övergripande beskrivning och analys av sådant arbete. Det gör inte heller den här studien. Historien om hur yrket har utvecklats, liksom de samhälleliga förhållanden som påverkat den, har betydelse för hur det ser ut idag. I ett

tidigare avsnitt har jag försökt avläsa hur trenderna inom yrket sett ut och vilken betydelse dessa har haft för de krav som idag ställs på nyutbildade personalvetare, allt för bättre förstå hur utbildning i personal- och arbetslivsfrågor kan göras relevant för arbetslivet. I avsnitt 1.1.1 beskrevs den svenska utvecklingen inom yrkesområdet kronologiskt från 1920-talet och framåt med hjälp av Damm (1993) och Damm & Tengblad (2000) och i avsnitt 4.1 den senare tiden med hjälp av de så kallade Cranfield-undersökningarna (1990,1995,1999–2000 respektive 2006). Från den tidigare utvecklingen lever de ”traditionella” arbetsuppgifterna kvar sida vid sida med sina underliggande vetenskapliga discipliner som grund för den kunskapsbas som fortfarande är aktuell men inte längre ensam rådande. Psykologi, sociologi, pedagogik och arbetsrätt utgör fortfarande kärnan i personalvetarnas kunskapsbas. En tilltagande ekonomisering har på senare år gjort att efterfrågan på en utvidgning av kunskapsbasen i form av ekonomi och verksamhetskunskap har ökat. Personalvetarnas roll har växlat mellan att höra hemma på en operativ nivå och en konsultativ och på de senare åren även en strategisk nivå. Detta har medfört att det uppstått nya krav på vad personalvetarna ska kunna. Kraven speglas också i efterfrågan på vad den högre utbildningen i personal- och arbetslivsfrågor ska bidra med, något som också uppmärksammats av Högskoleverket (2004). I den utvärdering som gjordes framfördes önskemål om en anpassning till arbetsmarknadens – och arbetsgivarnas – krav på anställningsbarhet i termer av färdigheter.

Utbildningsanordningarna har reagerat på detta i varierande utsträckning. De ”gamla” universiteten, Lund och Uppsala, bedömdes av Högskoleverket som alltför ämnes- och akademiskt inriktade medan de mindre högskolornas utbildningar bedömdes som mera tillämpade för arbetet i sig. En rad lärosäten bedömdes befinna sig mittemellan. Jag menar att detta är en alltför grov generalisering; inom ramen för de akademiskt inriktade utbildningarna finns gott om moment i undervisningen, som i enlighet med De la Harpe et al:s (2000) och De Cortes (2003) tankar om transfer utformats för att i så stor utsträckning som möjligt efterlikna olika typer av arbetslivssituationer. Enligt min mening bidrar inte dessa undervisningsmoment på ett sämre sätt till att uppfylla de krav som arbetslivet ställer än praktik eller teoretiska kurser med mer tvärvetenskaplig utgångspunkt. Min ståndpunkt grundar sig dels i resultatet från min empiriska undersökning men också på den forskning som visar att grunden för lärande och utveckling av kompetens, liksom för utveckling av anställningsbarhet är kritisk reflektion som med fördel sker gemensamt med andra. För att detta ska vara genomförbart fordras en gedigen kunskapsbas med tillhörande förmåga att anta olika perspektiv och att utveckla dessa i samarbete med andra i en social process. Det är inte alls fel med praktik, men min erfarenhet är att praktiken inte alltid ger dessa möjligheter. En annan sak är att bygga in ”skarpa” projekt inom ramen för utbildningskontexten; då

kombineras det bästa av två världar, nämligen kontakten med ”verkligheten”, möjligheten till kritisk reflektion tillsammans med kurskamrater och lärare och, inte minst en känsla av kompetens, eller med anställningsbarhetstermer, empowerment.

Det finns, menar jag, en övertro (som jag själv delade initialt) på att det går att definiera vilka kompetenser en personalvetare behöver ha med sig ut i arbetslivet. Av senare tids internationella HRD- och professionsforskning (exempelvis Lee, 1997, 2004, respektive Moos & Krejsler, 2006) framgår att den nuvarande och framtida arbetsmarknaden är så bred och diversifierad att det inte är relevant att definiera vilka mål som kan anses relevanta för utbildning i dessa frågor. En intressant fråga i relation till detta är vilken betydelse den nya högskolereformens betoning på anställningsbarhet har och/eller kommer att få. Kommer den uppdelning av lärandemålen i kunskap, färdigheter och förhållningssätt att leda till ett förhållningssätt till anställningsbarhet som färdigheter? Vi vet naturligtvis inte detta, men den hittills sparsamma forskningen och problematiseringen av begreppet ger antydningar om detta.

Att definiera vad anställningsbarhet för personalvetare är i termer av färdigheter begränsar möjligheterna snarare än tydliggör ett yrkesområde. Vi vet mycket lite om vad framtidens personalarbete kommer att innebära, och det kommer oundgängligen att vara de som nu är studenter som kommer att vara med om att påverka utvecklingen. I vilken riktning kommer jag att diskutera och lämna mitt bidrag till senare (se 6.4). Av avhandlingen i sin helhet framgår att de problem som personalvetare möter i form av kompetensgap, ifrågasättande av anställningsbarhet och sanktion (i betydelsen tilltro från andra) för sitt professionella handlande är ett mer generellt problem. Det förekommer i relation till de flesta yrkesgrupper, dessutom inte bara i Sverige utan västvärlden runt. Min syn på anställningsbarhet och mitt försök att med hjälp av HRD-forskningen nyansera begreppet (och därmed också möjligheterna att utveckla detta) pekar också i riktning mot detta generella problem. Mina slutsatser i förhållande till vad som är anställningsbarhet för personalvetare bidrar till den generella diskussionen; oavsett profession är problemen likartade.

Modellen (avsnitt 4.4, figur 12) över de två konstruktionerna av anställningsbarhet och de HRD-diskurser som dominerar den internationella debatten synliggör att de färdigheter som är relaterade direkt till prestationer i organisationer kan sorteras bort från den högre utbildningens ansvar. På det teoretiska planet pekar den på det förtjänstfulla i sig med utveckling av akademiska förmågor, personlig utveckling och potentiell professionell kompetens. Dessa ingår i en vidare syn på anställningsbarhet och måste på något sätt kunna omsättas i handlingsförmåga, i enlighet med vad bland andra Berglund (2003) och Brockbank, Ulrich & Beatty (1999) påpekar.

Lees (1997, 2004) vägran att definiera HRD har utgjort inspiration för denna argumentation. Med teoretiska såväl som professionella argument motsätter hon sig en definition av vad arbete med personal- och organisationsutveckling är. Bestämningar hindrar andra former av utveckling än formning, menar hon vidare. Vad sådant arbete kan vara eller bli, avgörs av vem som utför det, i vilket sammanhang och med vilken målsättning. På samma sätt menar jag att det inte är fruktbart att försöka bestämma vad anställningsbarhet är och anpassa högre utbildning i enlighet med dessa bestämningar. I stället menar jag att det finns evidens för att betrakta anställningsbarhet som en process, vilken kan påbörjas inom ramen för högre utbildning genom att de studerande tillåts utveckla sitt meningssammanhang om sig själva, sina förmågor och de uppgifter de ställs inför. Om de nyutbildade personalvetarna tar med sig ett sådant förhållningssätt till arbetslivet, är de bättre förberedda för att utveckla de kvaliteter som det aktuella arbetet fordrar och kan därmed integrera detta i sin utveckling tillsammans med andra.

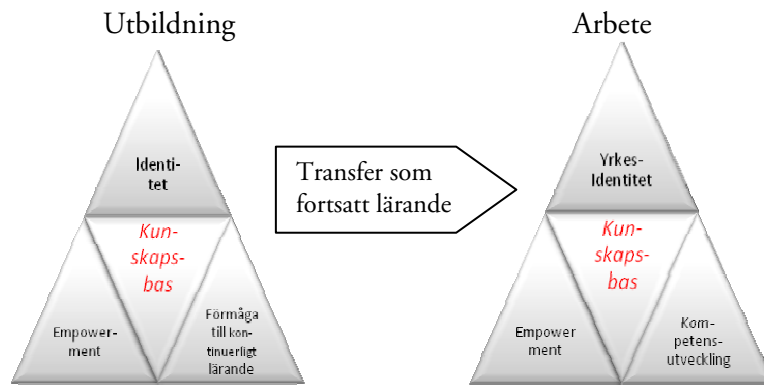
6.2 Avhandlingens bidrag till forskningsområdet "Higher education and graduate employment"

Vid flera tillfällen inom ramen för avhandlingen har jag med stöd i Johnston (2003) och Teichler (2000) pekat på bristen på relevant forskning inom området, särskilt kvalitativ forskning som förankrats teoretiskt. Liknande kritik har riktats mot HRD-forskningen, där särskilt Lynham (2000) har lyft upp behovet av teoretisk förankring. Min avhandling utgör på flera sätt ett bidrag härvidlag. Större delen av avhandlingen utgörs av ansträngningar att ställa samman och utveckla den teoretiska ram som (delvis) finns på båda områdena.

I kapitlen 3 och 4 adresserades en matchningsproblematik vad gäller så väl högre utbildning och arbete med personal- och arbetslivsfrågor som området Higher education and graduate employment i stort. I anslutning till detta identifierades två vägar, eller strategier, för att minska det så kallade kompetensgapet. Det jag framför allt vill fokusera inom ramen för denna diskussion är en argumentation för hur jag ser på anställningsbarhet och hur jag menar att man på ett rimligt sätt kan bidra till de studerandes utveckling i ett vidare sammanhang. Något senare (se avsnitt 6.4) vill jag också komma tillbaka till professionaliseringsdebatten.

Med utgångspunkt i den internationella forskningen om "employability" och i min miljöpedagogiskt inspirerade syn på lärande och kompetens har jag funnit att konstruktionen av anställningsbarhet bortom färdigheter förefaller vara den mest användbara i förhållande till ett kvalifikationsperspektiv på högre utbildning. Jag har också funnit det fruktbart att betrakta anställningsbarhet som en process, vilken kan startas inom ramen för högre utbildning med mål-

sättningen att de studerande ska kunna driva sin egen och andras utveckling vidare. Ett sätt illustrera denna konstruktion visas i följande figur:



Figur 23: Anställningsbarhet och transfer som fortsatt lärande

Resonemangen vad gäller personal- och arbetslivsområdet kan också, om än i varierande grad, diskuteras vad gäller utbildning av akademiker generellt. Oavsett om akademikern är ekonom, statsvetare eller läkare existerar matchningsproblematiken ovan. Bristen på generella och integrerade förmågor, liksom på konkreta arbetsrelaterade färdigheter, hos nyutexaminerade påpekas av arbetsgivare inom alla sektorer. Vissa utbildningar förefaller mer förberedande än andra, exempelvis har Abrandt Dahlgren et al. (2006) visat att Psykologprogrammets studenter på ett tydligare sätt socialiseras in i yrket än vad exempelvis ingenjörer och statsvetare gör. Ett naturligt antagande är att yrkesutbildningar och yrkesförberedande utbildningar är bättre på detta, men så är inte alltid fallet. Ekonomiutbildningen betraktas som yrkesförberedande men får ändå likartad kritik som personal- och arbetslivsutbildning, vilken ännu utgör en generell akademisk examen. Den diskussion som Lundmark (1991) förde är ännu aktuell; balansen mellan yrkesinriktning och forskningsanknytning är fortfarande en delikat fråga.

I figuren ovan framgår att det inte behöver vara så. Det finns, som jag ser det, ingen motsättning. De generella och integrerade förmågor, som ingår i anställningsbarhet bortom färdigheter och som process, bygger på en utvecklad kunskapsbas som grund. I en sådan kunskapsbas ingår inte bara teoretisk kunskap utan också andra akademiska förmågor så som perspektivseende och uttrycksförmåga. Utan den basen ges studenten få verktyg för att möta och hantera situationer och människor. På samma sätt har man ingen nämnvärd nytta av en utvecklad kunskapsbas utan att kunna omsätta den i praktisk handling, och för det fordras de övriga delarna i anställningsbarhet bortom färdigheter. Ytterligare en poäng ligger i att betrakta anställningsbarhet som

process och därmed undanröja det transferproblem som annars uppstår. Den förmåga till kontinuerligt lärande som initieras och underlättas i i högre utbildning fortsätter i övergången till arbetet som förmåga att utvecklas i förhållande till kontextens krav och som förmåga att bidra till organisationens utveckling; detta istället för att den som anställs i förväg ska vara anpassad till de krav som arbetsgivaren ställer. Den personliga identitet och akademikeridentitet som utvecklas under utbildningen, kan successivt utvecklas vidare till yrkesidentitet i arbetet, likaså kan förmågan till kontinuerligt lärande utvecklas till kompetensutveckling och fortsatt lärande i arbetslivet. Känslan av empowerment, motivation och handlingsförmåga bör med ett sådant synsätt successivt förstärkas.

Ovan har framförts att det som i modellen i figur 12 kallats performativa färdigheter inte är högre utbildnings ansvar. Undersökningar (exempelvis Cranmer, 2006) har klart visat att sådana färdigheter utvecklas bättre i arbete. Dessa färdigheter är knutna till det speciella arbetets kontextuella karaktär och är därmed svåra att adressera i en dekontextualiserad utbildningsmiljö. De kan också ge upphov till transferproblem. Den högre utbildningens uppgift är istället att förbereda de studerande på att kunna identifiera problem, välja angreppssätt (och vid behov förändra detta) och hantera de uppgifter de ställs inför; kort sagt – de ska ha performativa lärförmågor.

Hur ska då sådan anställningsbarhet kunna utvecklas inom ramen för högre utbildning? Mot bakgrund av avhandlingen urskiljs några väsentliga aspekter. Enligt Lees (2004) modell över utvecklingsformer förefaller de former som utsluter en fixerad slutpunkt som mest ändamålsenliga: utveckling som resa och emergent utveckling. Även Granberg & Ohlsson (2005) liksom Döös & Wilhelmsson (2005) pekar på individens relation till kontexten som betydelsefull för lärande och utveckling. Vad utvecklingen kan bli är avhängigt de villkor som miljön erbjuder. Utbildningen bör alltså utformas som en miljö för lärande i vilken olika erbjudanden tillhandahålls. I både de empiriska och teoretiska resultaten visas att någon form av upplevelse-/erfarenhetsbaserade uppgifter, där tillägnad teoretisk kunskap används för reflektion, är gynnsamma för utveckling av anställningsbarhet i den mening som jag avser. Eftersom de flesta arbeten idag innefattar sociala processer, bör uppgifter i hög utsträckning göras till föremål för kollektiva aktiviteter och därmed kollektivt lärande som process: att använda sig av kollektivet för att själv utvecklas, ibland i avsikt att tillsammans utveckla kollektivet.

6.3 Metodologiska funderingar

Avhandlingsarbetet har handlat mycket om förmåga till kontinuerligt lärande. Under den långa tid jag har arbetat med avhandlingen har förhoppningsvis också jag utvecklats. Följande avsnitt är avsett att beskriva några av mina reflektioner kring vad jag lärt mig.

I detta arbete har Damms (1993) beskrivningar och analyser spelat stor roll. Den mest avgörande betydelsen har emellertid ett litet avsnitt i förordet till *Personalarbete - yrke eller passion* haft. Utgångspunkten är Damms egna erfarenheter som personalarbetare och lärare i personal- och arbetslivsfrågor och texten lyder som följer:

Jag föll för de flesta trender och trodde varje gång att jag hittat vad personalarbete verkligen var. Jag fattade inte att jag måste bilda mig en *egen* uppfattning och att det var jag själv som avgjorde vad det blev av personalarbetet (Damm, 1993, s. 1).

På något sätt sammanfattar citatet också min avhandling i flera avseenden. Jag har också dessa erfarenheter med mig i bagaget, vilket naturligtvis påverkar hur avhandlingen har kommit att utvecklas. Min uppfattning, visserligen grundad på andras texter, har styrts med vilka termer problematiken rörande relationen mellan högre utbildning och arbete har fokuserats och beskrivits. Utifrån andras forskning har jag sökt mig fram till min syn på anställningsbarhet och på vad professionell kompetens skulle kunna vara i personal- och arbetslivs-sammanhang. Detta har sedan fört mig fram till idéer om vad detta innebär för hur utbildning skulle kunna se ut för att bidra till studenters, inte bara akademiska utan också professionella och personliga, utveckling.

Citatet är också en illustration av ett miljöpedagogiskt förhållningssätt. Det är hur man (i den här meningen forskaren, studenten, arbetsgivaren eller vilken annan intressent som helst) uppfattar de uppgifter man ställs inför, och med ledning av en sådan uppfattning sedan griper sig an ett arbete, som avgör vad detta arbete kommer att utgöras av egentligen.

Med backspeglarna och den nästan färdiga avhandlingen i handen, finns det anledning att fundera över studiens brister och förtjänster samt över processen att skriva den och betydelsen av denna för det färdiga resultatet. Sex år är en lång tid och både den del av verkligheten jag velat belysa och jag själv har genomgått förändringar under vägen. Vissa av dessa förändringar har satt avtryck i avhandlingen, andra inte alls. Det optimala, som jag förstår det, skulle vara att avhandlingen vore rakt igenom konsistent i förhållande till syfte, vetenskaplig tradition, metodval, resultat och tolkningar. Det är den inte. Under de sex år som gått har jag bytt avhandlingsämne flera gånger, det tänkta tillvägagångssättet har ändrats, och flera av mina nyckelbegrepp har inte utkristalliserats förrän ganska sent i processen. Det är också så att min vetenskapliga grundinställning har förändrats under resans gång, något som också syns i avhandlingen. Det metodiska tillvägagångssättet har diskuterats inom ramen för respektive undersökning varför jag här kommer att förhålla mig mer övergripande.

Jag förstår nu i efterhand att jag inledningsvis – även om jag ville hävda min inplacering i ett interpretativt paradigm – styrdes av det funktionalistiska,

tekniskt-rationella antagande som ligger under den traditionella synen på kompetens, det performativa synsättet på HRD samt konstruktionen av anställningsbarhet i termer av färdigheter. Det ursprungliga syftet var nämligen att försöka definiera den kompetens en personalvetare borde ha för att fungera i arbetslivet och att utbildningsprogrammets uppgift var att förse de studerande med denna. Med andra ord hade jag uppfattningen att kompetensgapet kunde lösas med hjälp av tydligare definitioner av vad en personalvetare skulle kunna och att dessa färdigheter kunde bibringas honom eller henne i utbildningen. Förmodligen finns fortfarande spår av formuleringar i min text som härrör från denna tid, till exempel i fall där jag uttrycker mig oavsiktligt normativt. Introduktionskapitlets översikt över tidigare forskning liksom avsnitt 4.1 bär också drag av ett sådant förhållningssätt. Med tiden och den empiriska undersökningen hade jag kommit ikapp mig själv och det interpretativa paradigmet. I redovisningen av den empiriska undersökningen förhåller jag mig konsistent till detta. Som nämns redan i kapitel 2 kom dock den empiriska och den teoretiska undersökningen att ömsesidigt påverka varandra. Mina djupdykningar i för mig nya områden, vilka delvis involverade kritisk forskning, har sedan ytterligare förskjutit min vetenskapliga grundsyn åt detta håll. De tendenser som beskrivs såväl vad gäller HRD som professionalisering är resultat av denna förskjutning. Sammantaget har detta medfört att flera perspektiv och förhållningssätt i min framställning fått plats. Detta är ett resultat av komplexiteten i det område jag närmat mig.

I grunden för avhandlingen har funnits miljöpedagogiska idéer. En syn på individen som en aktiv och kunskapskonstruerande individ, där kontexten utgör villkor för vilket skapande som är möjligt, har visat sig ”kompatibel” med synen på anställningsbarhet som process överskridande bestämda och definierade färdigheter. Likaså har det miljöpedagogiska tänkandet koppling till de förhållningssätt till utveckling där slutpunkten inte är given. Inom ramen för ett miljöpedagogiskt perspektiv pekar Ohlsson & Döös (1999) också på att pedagogiska ingripanden i individens miljö kan förstås utifrån detta synsätt. Den empiriska undersökningen gjordes utifrån miljöpedagogiska frågeställningar och inbegrep att undersöka hur studerande uppfattat en kurs som meningserbjudande och hur de med hjälp av det utvecklats under (och efter) kursen. Som beskrevs i kapitel 5 visade det sig inte vara hur de angripit de uppgifter de fått, som varit mest betydelsefullt för deras utveckling, utan också hur de använt sig av grupprocessen och i vilken grad de haft beredskap att ompröva sina handlingsstrategier.

Innan diskussionen övergår från att blicka bakåt på metoden till att se framåt, är det kanske på sin plats att säga något om hur avhandlingen har förhållit sig till det uppsatta syftet. Det kan förefalla som om det finns ett glapp mellan den teoretiska och den empiriska undersökningen, framför allt vad gäller omfång men kanske också innehåll. Jag startade i den empiriska delen

med avsikten att förstå hur arbets-, grupp- och lärprocesser samspelade med varandra, och den empiriska undersökningen skulle utgöra ett av flera material. Därför var omfånget på intervjumaterialet relativt litet. Intresset kom att förskjutas till det som idag är den teoretiska undersökningen, och jag beslöt att fokus för avhandlingen skulle få vara där. Relationen till empirin hade under tiden förändrats med hjälp av det miljöpedagogiska tänkandet, och den empiriska undersökningen användes för att utveckla avsnittet om utveckling av anställningsbarhet. Även om underlaget är begränsat både vad gäller antalet respondenter och det utredda delområdet, grupprelaterade frågor, vill jag mena att den empiriska undersökningen konkretiserat de mer abstrakta teoretiska resonemangen.

6.4 Konsekvenser för framtiden

Avslutningsvis är avsikten att blicka framåt genom att delta i den aktuella debatten om personalarbetets professionalisering samt att föreslå fortsatta forskningsmöjligheter.

6.4.1 Åter till professionaliseringsdebatten

En av ambitionerna med avhandlingen är att göra ett inlägg i den professionaliseringsdebatt som pågår vad gäller arbete med personal- och arbetslivsfrågor. Fackliga företrädare, nationellt och internationellt, driver på för en homogenisering och fokusering på ett välavgränsat och väldefinierat område, studentföreningar och yrkesrelaterade intresseföreningar likaså. Krav hörs på att nyutbildade ska behärska det praktiska arbetet omgående när de kommer ut och pressen växer på utbildningarna att bli mer anpassade till arbetslivets direkta krav. Alla dessa tillsammans utgör exempel på professionaliseringssträvanden av klassiskt snitt i Abbotts (1988) mening, med betoning på kontroll över teknikerna. Av avhandlingen framgår att diverse faktorer driver på i en helt annan riktning. Ökad individualism, internationalisering och diversifiering av yrkesområden gör att det är svårt att förutse hur yrkesområdet kommer att se ut framöver, och att det framstår som nödvändigt att specialisera sig (Hellberg, 2002). Krejlers (2006) begrepp "kompetensnomad" förefaller i ett sådant perspektiv betydligt mera rimligt och är också kopplat till den i anställningsbarhetstermer centrala förmågan till kontinuerligt lärande. Om man därtill lägger att det är önskvärt att framtidens personalvetare kan påverka såväl sin egen som andras utveckling, liksom bidra till organisationernas långsiktiga utveckling och överlevnad, framstår en annan väg som mer framkomlig. Abbotts (1988) andra alternativ, en betoning på kontroll över de abstraktioner på vilka teknikerna bygger, förefaller i så fall som ett bättre alternativ: en väl utvecklad kunskapsbas på vilken en kompetent och anställningsbar personalvetare kan bygga sina egna tekniker i relation till den kontext hon verkar i.

6.4.2 Förslag till vidare forskning

Johnston (2003) pekar på en rad brister i den befintliga forskningen på området Higher education and graduate employment. Bland annat efterfrågar hon kvalitativ forskning som kan fånga in hur nyutbildade och arbetsgivare uppfattar kompetensgapet, dels hur de ser på de nyutbildades första tid. Hon påpekar också att det inom forskningsområdet fattas teoribildning och en referensram att sätta in empiriska resultat i. Min avhandling är ett bidrag på ett teoretiskt plan vad gäller vad kompetensgapet kan tänkas vara och vilka grundläggande antaganden som det bygger på och förstärks av. Jag har också diskuterat kompetensgapet i relation till arbete med personal- och arbetslivsfrågor, men inte studerat det i praktiken. Det vore värdefullt att utifrån arbetsgivares och nyutbildades berättelser göra fortsatta analyser. Det vore intressant att på fältet studera vad personalvetare faktiskt gör och hur de talar om vad de gör. Det finns många beskrivningar av arbetets karaktär men mycket få på empirisk grund. Den kritiska HRD-forskningen utgör härvidlag stor inspiration.

Forskningen om utveckling av anställningsbarhet inom ramen för högre utbildning är ett annat forskningsfält. I avhandlingen problematiserades begreppet med hjälp av två skilda konstruktioner. I det arbetet utvecklades en modell, som kan bidra till en mer nyanserad utgångspunkt vad gäller utveckling av anställningsbarhet. Det vore intressant att gå vidare och pröva modellen empiriskt för att utveckla den vidare, när det gäller personalvetare men också andra yrkesgrupper.

Slutligen, i anslutning till det som var föremålet för den empiriska undersökningen – studerandes erfarenheter av en utbildningskontext och dess bidrag till deras utveckling på olika områden – kan flera både ämnesdidaktiska och mer generella didaktiska frågor ställas om hur utveckling av aspekter av anställningsbarhet kan angripas. Den betoning på angreppsätt, förändrade handlingsstrategier och affektiva komponenter av grupprocessen, som de studerande gav uttryck för i relation till sin utveckling, fascinerar mig. Hur kan man på ett medvetet sätt använda sig av grupper i syfte att uppnå identitetsutveckling hos de studerande? Vad är den springande punkten för att utvecklingen också ska bidra till att identiteten också tas sig uttryck i professionell kompetens? Vilket innehåll och vilken form i undervisningen bidrar till att en nyutbildad personalvetare lär sig omsätta sin teoretiska kunskap i handlingskompetens?

Summary

The issue of higher education and its relation to the working life of graduates has been intensely discussed since the beginning of the 1990's. There have been constant complaints about an alleged mismatch between graduate competence and competence required by potential employers, regardless of field. On the other hand, representatives of higher education have stressed the independent role of universities, the importance of disciplinary depth as well as the importance of critical thinking. During the last couple of years, employability has become a key concept in this debate. In Sweden the concept has been accepted and used in an unproblematic way, especially regarding the development of professional competence within higher education. The situation as regards to the relation between higher education and work in the field of human resources is no different or entails an even more complicated picture. However, research in the field of Human Resource Development as well as Higher education and graduate employment outline some ways of dealing with the problem.

Purpose

The purpose of this thesis is to analyze the relationship between HR education and the development of employability as well as to discuss how higher education might contribute to such a development. This encompasses several steps: to theoretically identify and problematize HR work; to problematize the concept of employability with special regards to development; to discuss, departing from an empirical investigation, what higher education might contribute to the development of employability as regards HR work. Finally the thesis also aims at contributing to the debate concerning the professionalization of HR work as well as the responsibilities of higher education accordingly.

Methods

The thesis is written from a contextual-didactic perspective and is as such positioned within an interpretive paradigm, bordering the critical one. Two investigations have been carried out, one theoretical and one empirical. There is a lack of research in this field, and therefore there are no traditions concerning methodology. I have therefore designed my own methodological program plan involving an analysis of the wider research area of Higher education and graduate employment, followed by an overview of research on the concepts of employability, competence, and professionalization. These concepts were then used to analyze and problematize HR education and work in terms of the development of employability and professionalization. General qualitative empirical research was carried out describing and analyzing the experiences of students as regards to a course within the HR program in Lund. This course

focused on organization, leadership and work life learning as well as group processes. The students' assertions were analyzed according to their interpretation of given tasks, their approach in dealing with these tasks, their readiness to change their approach if necessary and their use of in-group processes as a means of learning. All perspectives were considered in relation to the students' experiences of their own development.

Results of the theoretical investigation

The results of the theoretical investigation can be summarized as follows:

The relationship between higher education and graduate employment (or academics' work) can, according to international research, be described in terms of a discrepancy problem. This problem tends to be a general one, regardless of geography or subject matter area. The background to the problem seems to be related to the qualifying and stratifying functions of higher education, to the development of the tasks of higher education over time as well as to the prevailing wish for the market adaption of higher education. The character of the discrepancy primarily consists in the gap between competence required by employers and the competence held by graduates. The consequences of this discrepancy problem can be described in terms of cultural differences, curricular problems as well as the preparation of graduates for the issues of working life. These general findings also reflect on HR education and work. Given the complex nature of the HR field and its parallel discourses, the discrepancy problem is even more evident. Opposite tendencies within HRD (in terms of performative assumptions or learning assumptions and objectives) can be detected within the entire HR profession. Underlying these differences are a variety of constructions regarding the concept of competence, epistemological differences as well as tensions between theory and practice.

Three crucial areas in the relationship between higher education and graduate employment (which in addition are strategies for diminishing the discrepancy problem) were identified: employability, professionalization and the development of employability in students.

The concept of employability is sparsely described and poorly problematized in the Swedish context. Using international research, employability has been problemized with regards to its definitions, levels and development within a higher education context. The use of the concept in Swedish contexts seems to primarily relate to the individual level. The concept has connections both to results (or in other words, preferable qualities) and to processes. The latter only occasionally refers to development of employability qualities in students; instead its emphasis lies on movement capital.

Two basic constructions of the employability concept have been identified. The first one is based on technical/rational as well as functionalistic assumptions. In this view, employability is referred to as skills, which in turn is related

to the idea of competence (or rather, competencies) as an attribute, possible to identify and conquer. The second construction, by Knight & Yorke (2004), “beyond skills”, is based on interpretative assumptions. In this view, employability is described in terms of continuous learning, empowerment and identity. This view is related to the view of competence as the understanding of given tasks. The two basic constructions seem to be underlying the discrepancy problem described above in terms of their basic assumptions. In addition, the views on development of employability in students are related to the dominating construction (in most cases, employability as skills...). The development of separate skills can be enhanced in separate educational units and this development is viewed in terms of the shaping of students according to well-defined objectives. Development of employability beyond skills must be intertwined with the content of the subject matter as well as with the actual professional context. Potential development is within this view based on individual conditions and emerges in relation to others. From a contextual didactic perspective, the employability as skills certainly is to be preferred.

These constructions of employability and the related views on development can also be applied to the HR area. On one hand, the Swedish National Agency for Higher Education, student organizations as well as employers are striving for a clearer definition of HR work and what should be considered employability in this specific area. On the other hand, critical research on HRD prefers the wider definition, beyond skills. In this thesis, I propose a combined model, based on the constructions of employability as well as the two assumptions underlying HRD, performance and learning. The model helps to rule out certain skills from the higher education responsibility and to highlight a more holistic approach to the development of employability within higher education. The model needs further empirical evidence in future research.

Professionalization is a common strategy for different professions to show their qualifications and make visible to employers what they can expect. Additionally, it is also a strategy for positioning a profession in relation to other professions in the field. Profession requisites can be judged either according to traditional and strict criteria or according to a developmental perspective. These judgments are founded on the assessment of the knowledge base of professions as well as on the prevalence of ethical and collective efforts. A distinction is made between welfare professions (traditionally employing women) and market professions (traditionally employing men). The gender dimension has been blurred during later years, as has the content of professions; women and men tend to go into what were previously closed territories and an increasing amount of professions have both welfare and market within their scope.

Is the HR profession then really a profession? When considering strict criteria, HR work cannot be deemed a profession while from a developmental point of view it can be, at least to a certain extent; an extent which can be deemed

quite considerable, when considering the fairly well developed knowledge-base, the development of discussions on ethical matters and the collective efforts made as a professional group. However, in spite of the professionalization efforts made by unions and student organizations, HR professionals have no jurisdiction in relation to their area of work. Regarded as a semi-profession, HR work having shifted towards becoming a predominantly market professional field, is different from other semi-professions.

A crucial aspect of professionalization is the sanction of a professional group by others. Sanction can be offered at a societal level, in form of authorization, or on an organizational level from other professional groups within the organization. HR professionals are, according to research, experiencing problems in getting this kind of sanction. Professions develop in relation to each other and are based on control of knowledge and skills. Two strategies can be identified: control over techniques and control over abstract knowledge underlying and generating these techniques. Professionalization efforts from an HR point of view can take on two different directions: through development of HR techniques or by expanding and qualifying the knowledge-base on which these techniques are built. The strife for homogeneity regarding HR work currently visible in the field is questioned by HRD researchers as well as by recent profession theorists. Professionalization can be for better or for worse. Professionalization, going too far, can lead to segmentation of the employment market and to the prevention of personal and professional development, a process called "the professionalization trap". Based on recent research, it is also possible to ask whether traditional professionalization strategies are relevant to the prevailing trends in working life as well as to professional assumptions held so far. Amongst other things, the cumulative character of the knowledge bases as a foundation for the traditional discourse on professionalization is questioned in favour of a general skills-discourse. Surrounding factors as globalization and individualization also contribute to the view of traditional professionalization strategies as counteracting the interests of professional groups, collectively and individually.

I find the competence gap or rather the mismatch problem unnecessary huge. Based on my theoretical investigation, I think that the different points of view, underlying the arguments of both sides (the technical-rational and the interpretative), enhance this discrepancy. Appreciation of these assumptions could be a base for constructive discussions, in research as well as in professional practice. I also think, based on contextual didactic thinking, that development of employability is dependent on context, though individually related. HR work is getting more and more diverse and involves so many areas, that it is not possible to plan HR education based on a definition of skills that any HR graduate should be expected to hold. Instead, I argue that it would be relevant to view employability as a continuous process, initiated in higher

education but developed further and refined in the contexts of the various organizations in which HR professionals work. Departing from the construction of employability as a process or beyond skills, including continuous learning abilities, empowerment and identity, it will be possible for HR graduates to transform their theoretical knowledge into agency on behalf of the organization. The competence of graduates will then develop rapidly at the workplace, especially if employers adapt their requirements to what is really needed for that actual job instead of referring to particular lists of desiderata.

Results of the empirical investigation

The empirical efforts within this thesis are aimed at dealing with employability development within the context of employability beyond skills. Based on the combined model of HRD theory and the two modes of employability as well as professionalization strategies, professional aspects have been included into this view. A course within the HR program at the University of Lund has been used as a context for getting to know about how employability can be developed within higher education. The overall purpose of the empirical investigation was to discuss the possibilities of developing employability in graduates-to-be within higher education. Based in the contextual didactic perspective, the purpose was formulated into research questions as follows: What do students mean when they credit their development to the course? How do the students understand or interpret the tasks given during the course? How do they approach these tasks? In what ways are they inclined to change their interpretation and approach towards the tasks? What kind of importance do they attribute group processes?

To answer the questions, twelve interviews were carried out with HR program students. The results of the empirical investigation can be summarized as follows:

Students expressed their development in terms of academic development, personal development and profession-related development. Academic development was expressed in terms of development of a knowledge base, the ability to take on different perspectives as well as writing skills. Personal development concerned insight into the students' own behavior as well as relations to others, whereas the profession-related development primarily concerned group-related professional competence and agency.

Some aspects of the course process were identified as important for the development described by the students. On the individual level, the understanding or the interpretation of the tasks given seemed to have an impact on how the students developed. At a group-related level, the approach and the inclination to change the approach seemed to have an impact as well. Concerning the group processes, the ability to recognize and address conflicts seemed important to the students.

Development of a knowledge-base has earlier been described as a strategy for professionalization as well as underlying the view of employability beyond skills. In the interviews, all participants mention new knowledge and academic abilities as important outcomes. The participants also say that it is their own activity as well as group efforts that are crucial for their development. The main ingredient of academic ability is described by the participants as an ability to change perspective, to be able to see things from different angles or points of view. This appears to be a good starting point for the development of critical thinking, elementary for the development of continuous learning as a part of employability beyond skills.

Qualified work requires an ability to learn continuously and independently. This kind of learning presupposes different points of departures than the usual instrumental ones. In order for the student to maintain a critical attitude towards knowledge as well as towards herself, she not only needs to gain further knowledge but also to use herself, her emotions and her actions in the learning process. In the interviews, different attitudes towards this can be identified. The participants who have perceived their task as related to process and who have engaged emotionally have also spoken of their development in broader terms. Furthermore, learning in this sense is also a social process and as such dependent on context. In this case, it concerns the extent to which the participants have made use of the group and how the group has been dealt with their tasks. Participants in groups which allowed for group processes to take time, developed personally (according to their own words) and professionally in a way which was not expressed by participants in groups mainly focused on the product or on efficiency. It appears that the context of the group has served as a common area of action in which critical reflection as well as changes in action strategies took place – if participants and groups made use of it.

The ability to continuously learn is intimately related to empowerment construed as motivation and expectations through its relation to power. The individual's experience of power is from this point of view built on the belief that she can cope with situations and people when confronted, in other words on her agency. In the interviews there are participants who, in terms of personal and professional development, express experiences of action strategy development, the confidence to engage in conflicts constructively as well as insight in their own and others' behavior. It seems that this kind of development is more frequent among those participants who, due to their group reflections, have perceived new action strategies as possible.

Identity development as an ingredient of employability beyond skills can be perceived as the sum of the other ingredients. Identity is built on the knowledge-base as well as on personal traits and professional abilities. Today, the identity of academic graduates is not obvious; instead it is the result of the interaction with demands and expectations emerging from the context. In turn,

the demands of the context can affect the individual's capacity to cope with the situation; the role and competence can be questioned. In accordance with this, I consider it an important task of higher education to contribute to the ability of graduates to successfully cope with different kinds of situations, to interpret tasks and so on. The interviews show great differences in relation to this task. Some participants say that they have developed these kinds of abilities, others however do not. The reasons for these differences are not clear, but a proposal, based on theory, would be that, on one hand, some of the participants' previous experiences have affected how they perceive their tasks and, on the other hand, the group (in which they participated) was not prepared to change their action strategies or to reframe the tasks.

The concept of transfer was related to employability development. To this view or model the future of transfer as continuous learning was related to the construction. Based on this, it appears possible for the participants in my study to use their acquired academic, personal and professional development, not only in individual terms but also as contributors to the various organizations in which they will work. In the learning context of this particular course there were items (with reference to the claim for work resemblance) put forward by researchers and as such the course can be viewed as favorable to the participants' learning and employability development.

Finally, it is appropriate to further develop the discussion above in relation to HR work. A combined model showing the relation between employability constructions and the HRD performance and learning discourses was suggested in the theoretical investigation. The model resulted in four different aspects of employability and HRD. Using this, performative skills were deleted from the higher education agenda. Based on previous research these kinds of skills are regarded as more successfully developed in a working context. The performative discourse contributed (on the other hand) to the tentative concepts of performative learning and learning skills. In my view this is a useful addition; learning, empowerment, extensive knowledge and academic skills have their own value, but without their application at work it is not possible to talk of employability. My empirical investigation concerns the group-related professional aspect of HR work only and can of course not be applied to the total area of HR work. The interviews however show that quite a few participants consider that they have developed their ability to identify group processes, to understand what is going on in groups, to appreciate group work as productive, and some of them also express their insight into the importance of coping and making constructive use of conflicts. HR specialists would, in my judgment, deem this to be professional competence or employability.

Referenser

Abbott, Andrew (1988). *The systems of professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.

Abrahamsson, Bengt (1986). Vad är intressant med professioner? I Broady, Donald (red.). *Professionaliseringsfällan*. Stockholm: Carlssons.

Abrahamsson, Kenneth (2002). Framtidens arbetsliv mellan överutbildning och underlärande: Introduktion. I Abrahamsson, Kenneth; Abrahamsson, Lena; Björkman, Torsten; Ellström, Per-Erik & Johansson, Jan (red.). *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Abrahamsson, Kenneth; Abrahamsson, Lena; Björkman, Torsten; Ellström, Per-Erik & Johansson, Jan (red.) (2002). *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Abrandt Dahlgren, Madeleine; Hult, Håkan; Dahlgren, Lars Owe; Hård af Segerstad, Helene & Johansson, Kristina (2006). From senior student to novice worker: learning trajectories in political science, psychology and mechanical engineering. *Studies in Higher Education* 31, 5, pp. 569-586.

Akademikerförbundet SSR (2006). *Policy för personalvetare och kvalificerat personalarbete*.

Allen, Jim; Boezerooy, Petra; De Weert, Egbert & van der Velden, Rolf (2000). Higher Education and Graduate Employment in the Netherlands. *European Journal of education* 35, 2, pp. 211-219.

Alvesson, Mats & Sköldborg, Torbjörn (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, Mats (1999). *Beyond Neo-Positivists, Romantics and Localists: A Reflexive Approach to Interviews in Organizational Research*. Lund: Institutet för ekonomisk forskning, Lunds universitet.

Anderberg, Elsie (2004). *Lärprocessens didaktik i ljuset av några erfarenheter från pedagogiskt förnyelsearbete i högre utbildning*. Pedagogiska uppsatser nr 39: Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.

- Argyris, Chris, & Schön, Donald, A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Arnold, John; Loan-Clarke, John; Harrington, Amanda & Hart, Cathy (1999). Students perceptions of competence development in undergraduate business-related degrees. *Studies in Higher education* 24, 1, pp. 43-57.
- Aronsson, Gunnar & Berglind, Hans (red.) (1990). *Handling och handlingsutrymme*. Lund: Studentlitteratur.
- Arvidsson, Stellan (2003). *Utrymme för utveckling: Om makt och kunskap när människor organiserar utveckling*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Backman, Jarl (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Barlebo Wenneberg, Søren (2001). *Socialkonstruktivism: Positioner, problem och perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Barnett, Ronald (1994). *The Limits of competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Beckman, Svante (1990). Professionerna och kampen om auktoritet. I Selander, Staffan (red.). *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap: Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur
- Bennett, Neville; Dunne, Elisabeth & Carré, Clive (2000). *Skills development in higher education and employment*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Berg, Gunnar (1986). Vem kvalificerar var och varför? I Broady, Donald (red.). *Professionaliseringsfällan*. Stockholm: Carlssons.
- Berg, Gunnar (1990). *Skolledning och professionellt skolledarskap*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (svensk utgåva 1979). *Kunskaps-sociologi: Hur individer uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

- Berglund, Johan (2002). *De otillräckliga: En studie av personalspecialisternas kamp för erkännande och status*. Stockholm: Handelshögskolan.
- Bergström, Ola & Sandoff, Mette (red.) (2000). *Handla med människor: Perspektiv på Human Resource Management*. Lund: Academia Adacta.
- Bibbings, Lyn (2001). Tourism degrees and employability – creative tension in curricula. *Link*, 1, pp.12-13.
- Bjärstorp, Johan & Holmgren, Markus (2001). *P-programmets relevans i arbetslivet: en kvalitativ undersökning*. C-uppsats. Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Brante, Tomas (1987). Sociologiska föreställningar om professioner. I Bergryd, Ulla (red.). *Den sociologiska fantasin: Teorier om samhället*. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Broady, Donald (red.) (1986). *Professionaliseringsfällan*. Stockholm: Carlssons.
- Brockbank, Anne & McGill, Ian (1988). *Facilitating reflective learning in Higher Education*. Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brockbank, Wayne; Ulrich, Dave & Beatty, Richard W. (1999). HR professional development: Creating the future creators at the University of Michigan Business School. *Human Resource Management* 38, 2, pp. 111-118.
- Brown, Ralph (2007). Enhancing Student Employability? Current practice and student experiences in HE performing arts. *Arts & Humanities in Higher education* 6, 1, pp. 28-49.
- Burr, Vivien (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Castro, Freddy Winston (1992). *Bortom den nya medelklassen: Durkheim och de moderna professionella yrkesgrupperna*. Stockholm: Symposion Graduale.
- Collins, Randall (1979). *The credential Society: A historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Collins, David (1995). Rooting for empowerment? *Empowerment in organizations*, 3, 2, pp. 25-33.

Conger, Jay, A. & Kanungo, Rabindra, N. (1988). The Empowerment Process: Integrating Theory & Practice. *Academy of Management Review*, 13, 3, pp.471-482.

Corley, Aileen & Eades, Elaine (2006). Sustaining critically reflective practitioners: Competing with the dominant discourse. *International Journal of Training and Development* 10, 1, pp. 30-40.

Cranmer, Sue (2006). Enhancing graduate employability: Best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education* 31, 2, pp. 169-184.

Dall'Alba, Gloria & Sandberg, Jörgen (1996). Educating for competence in professional practice. *Instructional science* 24, 6, pp. 411-437.

Dall'Alba, Gloria & Sandberg, Jörgen (2006). Unveiling Professional Development: A Critical review of Stage Models. *Review of Educational Research* 76, 3, pp. 383-412.

Damm, Margareta (1993). *Personalarbete, yrke eller passion*. Göteborg: BAS.

Damm, Margareta & Tengblad, Stefan (2000). Personalarbetets omvandlingar i Sverige: Ett historiskt perspektiv. I Bergström, Ola & Sandoff, Mette (red.). *Handla med människor: Perspektiv på Human Resource Management*. Lund: Academia Adacta

De Corte, Erik (2003). Transfer as the Productive Use of Acquired Knowledge, Skills and Motivations. *Current direction in Psychological Science*, 12, 4, pp. 142-145.

De la Harpe, Barbara; Radloff, Alex & Wyber, John (2000). Quality and Generic (Professional) Skills. *Quality in Higher Education* 6, 3, pp. 231-243

Dewey, Jennifer D. & Carter, Teresa J. (2003). Exploring the future of HRD: The first future conference for a profession. *Advances in Developing Human Resources* 5, 3, pp. 245-256.

Dickerson, Andy & Greene, Francis (2002). *The growth and Valuation of Generic Skills*. Warwick: Skills, Knowledge and Organisational Performance Project.

- Düring, Lisa (2001). *HRM - framtidens personalarbete? En teoretisk analys av personalarbetets utveckling i Sverige från år 1990 till 2000*. D-uppsats. Lund: Lunds universitet, Sociologiska institutionen.
- Döös, Marianne (1997). *Den kvalificerande erfarenheten: Lärande vid störningar i automatiserad produktion*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Döös, Marianne (2001). Med arbetsuppgiften som glasögon. I Tedenljung, D. (red): *Pedagogik med arbetslivsinriktning*. Lund: Studentlitteratur.
- Döös, Marianne & Wilhelmsson, Lena (2005). Kollektivt lärande. Om betydelsen av interaktion i handling och gemensam handlingsarena. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10, 3/4, s. 209-226.
- El-Khawas, Elaine (2000). Research, policy and practice: Assessing their actual and potential linkages. I Teichler, Ulrich & Sadlack, Jan (red.). *Higher Education Research: Its relationships to policy and practices*. Oxford: Pergamon.
- Elliott, Carole, & Turnbull, Sharon (red.) (2005). *Critical thinking in human resource development*. Abingdon: Routledge.
- Ellström, Per-Erik (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Ellström, Per-Erik (1997). The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European Industrial Training* 21, 6-7, pp. 266-273.
- Ellström, Per-Erik, & Hultman, Glenn (2004). (red.) *Lärande och förändring i organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Farndale, Elaine (2005). HR department professionalism: A comparison between the UK and other European countries. *International Journal of Human Resource Management*, 16, 5, pp. 660-675.
- Farndale, Elaine & Brewster, Chris (2005). In search of legitimacy: Personnel management associations worldwide. *Human Resource Management Journal*, 15, 3, pp. 33-48.
- Fenwick, Tara J. (2004). Toward a critical HRD in theory and practice. *Adult Education Quarterly* 54, 3, pp. 193-209.

- Fibæk Laursen, Per (2006). Professionerne og diskursen om det store spring fremad. *Nordisk Pedagogik* 26, s. 288-297
- Forrier, Anneleen & Sels, Luc (2003). The concept of employability: A complex mosaic. *International Journal of Human Resources Development and Management* 3, 2, pp. 102-124.
- Fugate, Mel; Kinicki, Angelo, J. & Ashforth, Blake, E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, pp 14-38.
- Gerrevall, Per (1992). *Högskolestuderandes erfarenheter av självständigt arbete*. Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Gibson, Cheryl, H. (1991). A concept analysis of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 16, pp. 354-361.
- Gibson, James J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin
- Giertz, Eric (2002). Tjänstesamhällets mångfacetterade arbetsliv. I Abrahamsson, Kenneth, Abrahamsson, Lena, Björkman, Torsten, Ellström, Per-Erik & Johansson, Jan (red.). *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Gilmore, Sarah & Williams, Steve (2007). Conceptualising the “personnel professional”. *Personnel Review* 36, 3, pp. 398-414.
- Gold, Jeff; Rodgers, Helen & Smith, Vikki (2003). What is the future for the Human Resource Development professional? A UK perspective. *Human Resource Development International* 6, 4, pp. 437-456.
- Graham, Colin & McKenzie, Alasdair (1995a). Delivering the promise: The transition from higher education to work. *Education + training* 37, 1, pp. 4-11.
- Graham, Colin & McKenzie, Alasdair (1995b). Delivering the promise: Developing new graduates. *Education + training* 37, 2, pp. 33-40.
- Granberg, Otto (1977). *PAOU: Personaladministration och organisationsutveckling*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Granberg, Otto (1996). *Lärande i organisationer: Professionella yrkesutövares strategier vid organisatorisk förändring*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Granberg, Otto & Ohlsson, Jon (1998). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Granberg, Otto & Ohlsson, Jon (2005). Kollektivt lärande i team. Om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 10, 3/4, s 227-243.
- Granberg, Otto (2003). PAOU: Personaladministration och organisationsutveckling. Stockholm: Natur & Kultur.
- Granberg, Otto (2004). *Lära eller läras: Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Guile, David & Griffiths, Toni (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work* 14, 1, pp. 113-131.
- Hacking, Ian (1999). *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales.
- Hansson, Jörgen (1988). *Skapande personalarbete: Kompetens som strategi*. Stockholm: Prisma.
- Harvey, Lee; Moon, Sue; Geall, Vicki & Bower, Ray (1997). *Graduates' Work: Organizational change and students' attributes*. Birmingham: Centre for Research into Quality.
- Harvey, Lee (2000). New realities: The relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and management* 6, 1, pp. 3-17.
- Harvey, Lee (2005). Embedding and integrating employability. *New directions for institutional research* 128, pp. 13-28.
- Hatano, Giyoo, & Greeno, James, G. (1999). Commentary: alternative perspectives on transfer and transfer studies. *International Journal of Educational Research*, 31, 7, pp. 645-654.
- Hedlund, Elisabeth; Syrén, Sverker; Söderström, Magnus & Vejbrink, Kristina (1990). *Personalfrågor i tredje vågen: Nutidsbild och vision*. IPF-rapport nr 16. Uppsala: Institutet för personal- och företagsutveckling.

Hellberg, Inga (1978). *Studier i professionell organisation: En professionsteori med tillämpning på veterinäryrket*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Hellberg, Inga (1986). Professionaliseringsprocessens förutsättningar. I Broady, Donald (red.). *Professionaliseringsfällan*. Stockholm: Carlssons.

Hellberg, Inga (1990). Könsutjämning och köns polarisering inom professionerna på dagens arbetsmarknad. I Selander, Staffan (red.). *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap: Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.

Hellberg, Inga (2002). Expertkunskaper, specialisering och differentiering. I Abrahamsson, Kenneth, Abrahamsson; Lena, Björkman; Torsten, Ellström; Per-Erik & Johansson, Jan (red.). *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Helmstad, Glen; Löfgren Martinsson, Maria; Olsson, Anders & Thomé, Göran (2007). *Discourses on professional competence in medical practice*. Paper presented at the Second Nordic conference on Adult Learning, Linköping, Sweden, April 17-19, 2007.

Holmberg, Christin & Johansson, Ida (2005). *Vägen till arbete: Uppföljningsstudie av studenter med examen vid Växjö universitet*. Växjö: Växjö universitet, Institutionen för samhällsvetenskap.

Holmes, Len (1999). Competence and capability: From 'confidence trick' to the construction of the graduate identity. I O'Reilly, Dave; Cunningham Lynne & Lester, Stan. *Developing the Capable Practitioner: Professional Capability through Higher Education*. London: Kogan Page.

Holmes, Len (2001). Reconsidering Graduate Employability: the 'graduate identity' approach. *Quality in Higher Education*, 7, 2, pp. 111-119.

Höijer, Catharina (2004). *Vad har du lärt dig idag? En studie om villkor för kunskapsbildning i det dagliga löpande arbetet ur ett miljöpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

Högskoleverket (2004). *Utvärdering av personal- och arbetslivsprogrammen vid svenska universitet och högskolor*. Högskoleverkets rapportserie 2004:28R.

Jarhag, Sven (2001). *Planering eller frigörelse? En studie om bemyndigande*. Lund: Lund University, Lund dissertations in social work.

Jerndorf, Viveka & Löfgren Martinsson, Maria (1999). *Önskvärt – men möjligt? Sannolikhetsmonolog om en kompetensutvecklingsinsats*. D-uppsats. Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.

Johnston, Brenda (2003). The shape of the research in the field of Higher education and graduate employment: Some issues. *Studies in Higher Education* 28, 4, pp. 413-426.

Kaufman, Bruce E. (1996). Transformation of the corporate HR/IR function: Implications for university programs. *Labour Law Journal* pp. 540-548.

Kaufman, Bruce E. (1999). Evolution and current status of university HR programs. *Human Resource Management* 38, 2, pp. 103-110.

Kaufman, Peter & Feldman, Kenneth A. (2004). Forming identities in college: A Sociological Approach. *Research in Higher Education* 45, 5, pp. 463-496.

Kellerman, Paul & Sagmeister, Gunhild (2000). Higher Education and Graduate Employment in Austria. *European Journal of Education* 35, 2, pp. 157-164.

Kemp, Ian J. & Seagraves, Liz (1995). Transferable Skills: Can higher education deliver? *Studies in Higher Education* 20, 3, pp. 315-328.

Kieffer, C. (1984). Citizen empowerment, a developmental perspective. *Prevention in Human Services*, 3, pp. 9-36.

Knight, Peter & Yorke, Mantz (2004). *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*. London och New York: Routledge Falmer.

Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Krejsler, John (2006). Professionell eller kompetencenomade: Hvordan tale meningsfuldt om professionell udvikling? *Nordisk Pedagogik* 26, s. 298- 307

Kuchinke, Peter K. (2005). The self at work: Theories of persons, meaning of work and their implications for HRD. I Elliott, Carole & Turnbull, Sharon (red.). *Critical thinking in human resource development*. Abingdon: Routledge.

- Kuhn, Thomas S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press
- Langbert, Mitchell (2005). The Master's Degree in HRM: Midwife to a New Profession? *Academy of Management Learning & Education* 4, 4, pp. 434-450.
- Larsson, Ann-Christine (2007). *Empowermentprocesser – ett sätt att öka långtidssjukskrivna kvinnors resurser? En studie om att återta balansen i arbetslivet och i vardagslivet*. Linköping Studies in Behavioural Sciences No. 119. Linköping University: Department of Behavioural Sciences and learning.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, Monica (1997). The developmental approach: a critical reconsideration. Burgoyne, John & Reynolds, Michael (red.). *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and practice*. London: Sage
- Lee, Monica (2001). A refusal to define HRD. *Human Resource Development International* 4, 3, pp. 327-341.
- Lee, Monica (2004). A refusal to define HRD. I Woodall, Jean; Lee, Monica & Stewart, Jim (red.). *New frontiers in HRD*. London: Routledge Falmer.
- Leymann, Heintz & Kornbluh, Hy (red.) (1989). *Socialization and learning at work: A new approach to the learning process in the workplace and society*. Avebury: Gower.
- Lindeberg, Tina & Månson, Bo (2000). *HRM i Sverige och Europa: Resultatrapport från Cranfieldundersökningen 1999-2000*. IPF-rapport nr 44. Uppsala: Institutet för personal- och företagsutveckling.
- Lindeberg, Tina & Månson, Bo (2006). *Trender inom HRM i Sverige och Europa*. Rapport från CRANET-undersökningen 2004-2005. Uppsala: Institutet för Personal- och företagsutveckling.
- Little, Brenda (2003). Reading Between the Lines of Graduate Employment. *Quality in Higher education*. 7, 2, pp. 121-129.
- Lundmark, Annika (1991). *Högskoleutbildning för personalarbete. Bakgrunden till och utvecklingen av linjen för personal- och arbetslivsfrågor i ett*

läroplansteoretiskt perspektiv. Pedagogisk forskning i Uppsala: 99. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen.

Lundmark, Annika (1993). *Från P-linjestudent till personalspecialist. En kvalitativ analys av studenters olika uppfattningar av sin yrkesroll samt några läroplansteoretiska konsekvenser*. Pedagogisk forskning i Uppsala: 107. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen.

Lynham, Susan A. (2000). Theory-building in the human resource development profession. *Human Resource Development Quarterly* 11, 2, pp. 159-178.

Löfberg, Arvid (1989). Learning and educational intervention from a constructivist point of view: *I* The case of workplace learning. Leymann, Heintz & Kornbluh, Hy (red.). *Socialization and learning at work: A new approach to the learning process in the workplace and society*. Avebury: Gower.

Löfberg, Arvid (1990). Kunskapsproduktion och lärande i arbetet. *I* Aronsson, Gunnar & Berglind, Hans (red.). *Handling och handlingsutrymme*. Lund: Studentlitteratur.

Löfberg, Arvid & Ohlsson, Jon (red.) (1995). *Miljöpedagogik och kunskapsbildning: Teori, empiri och praktik*. Rapport nr 23 från Seminariet för miljöpedagogik och kunskapsbildning, Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen

Löfgren Martinsson, Maria (2003). *Formativ utvärdering - påverkansmöjlighet och tillfälle för lärande?* Proceedings 2003, Utvecklingskonferensen i Gävle, 26-28 november, 2003

Löfgren Martinsson, Maria (2007). *The relation between HR education and work in terms of employability*. Paper presented at NERA's 35th congress in Turku, Finland, March 15-17, 2007.

Mabey, Chris (2003). Reframing Human Resource Development. *Human Resource Development Review* 2, 4, pp. 430-452.

Mason, Geoff; Williams, Gareth; Cranmer, Sue & Guile, David (2003). *How much does higher education enhance the employability of graduates?* Higher Education Funding Council for England (HEFCE). Available online at: http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/2003/rd13_03/default.asp

- Mattsson, Peter (1995a). *Generativt lärande: En miljöpedagogisk studie av kunskapsintensiva industriföretag 1991-1993*. Rapport nr 21 från Seminariet för miljöpedagogik och kunskapsbildning, Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen. Stockholm: Industrilitteratur
- Mattsson, Peter (1995b). Miljöpedagogisk praxis. I Löfberg, Arvid & Ohlsson, Jon (red.). *Miljöpedagogik och kunskapsbildning: Teori, empiri och praktik*. Rapport nr 23 från Seminariet för miljöpedagogik och kunskapsbildning. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen
- Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Mertens, Donna (2005). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morley, Louise (2001). Producing new workers: Quality, equality and employability in higher education. *Quality in higher education* 7, 2, pp. 131-138.
- Moos, Leif & Krejsler John (2006). Dominerande diskurser i talen om professioner. *Nordisk Pedagogik* 26, s. 281-286.
- Nationalencyklopedin (2007a). *Utveckling*.
http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=O384813
- Nationalencyklopedin (2007b). *Profession*.
http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=287394
- Nationalencyklopedin (2007c). *Professionalisering*.
http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=287396
- Nationalencyklopedin (2007d). *Sanktion*.
http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=O308465
- Neuman, W. Lawrence (1994). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

Nilsson, Carolina & Persson, Caroline (2004). *Personalvetaryrket: Hur förhåller sig PA-studenternas kunskaper och kompetens till arbetsgivarnas krav?* Växjö: Växjö universitet, Institutionen för Samhällsvetenskap.

Nilsson, Staffan (2007). *From Higher Education To Professional Practice*. Linköping Studies in Behavioural Sciences No. 120. Linköping University: Department of Behavioural Sciences and learning.

Nyhlén, Ulrika (1999). En text - flera metoder: Granskning av metoder för kvalitativ textbearbetning. I Lindén, Jitka; Westlander, Gunnela, & Karlsson, Gunnar (red.). *Kvalitativa metoder i arbetslivsforskning*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.

O'Donoghue, John & Maguire, Theresa (2005). The individual learner, employability and the workplace: A reappraisal of relationships and prophecies. *Journal of European Industrial Training* 29, 6, pp. 436-443.

Ohlsson, Jon (1996). (red.) *Kollektivt lärande: Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. Rapport nr 26 från Seminariet för miljöpedagogik och kunskapsbildning, Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

Ohlsson, Jon & Döös, Marianne (red.) (1999). *Pedagogic interventions as conditions for learning - the relation between theory and practice in some contextual didactic examples*. Stockholm: Stockholm University, Department of Education.

Ohlsson, Jon (2004). *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.

Oscarsson, Eva & Grannas, Dan (2002). Under- och överutbildning på 2000-talets arbetsmarknad. I Abrahamsson, Kenneth; Abrahamsson, Lena; Björkman, Torsten; Ellström, Per-Erik & Johansson, Jan (red.). *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Parkin, Frank (1979). *Marxism and class theory: A bourgeois critique*. London: Tavistock Publications.

Patton, Michael Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.

- Perrone, Lisa & Vickers, Margaret H. (2003). Life after graduation as a "very uncomfortable world": An Australian case study. *Education + training* 45, 2, pp. 69-78.
- Piaget, Jean (svensk utgåva, 1968). *Barnets själsliga utveckling*. Stockholm: Liber Läromedel.
- Prien, Lars (1979). *Personalarbetets förändring: Utveckling och tendenser i personalarbetets organisation*. Stockholm: PA-rådet.
- Ramlall, Sunil, J. (2006). HR Competencies and their relationships to organizational practices. *Performance Improvement* 45, 5, pp. 32-44.
- Reed, Edward S. (1993). The Intention to Use a Specific Affordance: A Conceptual Framework for Psychology. I Wosniak, Robert H. & Fischer, Kurt W. (red.). *Development in Contexts: Acting and thinking in Specific Environments*. Hillsdale: Laurence Erlbaum.
- Sambrook, Sally & Stewart, Jim (2005). A critical view of researching HRD. I Elliott, Carole & Turnbull, Sharon (red.). *Critical thinking in human resource development*. Abingdon: Routledge.
- Sandberg, Jörgen & Targama, Axel (1998). *Ledning och förståelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, Jörgen (2000). Understanding human competence at work: An interpretative approach. *Academy of Management Journal* 43, 1, pp. 9-25.
- Selander, Staffan (red.) (1990). *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap: Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, Staffan (1990). Inledning. I Selander, Staffan (red.). *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap: Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Short, Darren C. (2006). Closing the Gap between Research and Practice in HRD. *Human Resource Development Quarterly* 17, 3, pp. 343-349.
- Silén, Charlotte, & Hård af Segerstad, Helene (red.). (2001). *Texter om PBL: teori, praktik, reflektioner*. Linköping: Centrum för undervisning och lärande. CUL-rapport, 1.

- Silverman, David (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*, London: Sage.
- Simmonds, David & Pedersen, Cec (2006). HRD: The shapes and things to come. *Journal of Workplace Learning* 18, 2, pp. 122-134.
- SOU 2001:13. *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*, Stockholm: Allmänna förlaget.
- Starrin, Bengt; Larsson, Gerry; Dahlgren, Lars & Styrborn, Sven (1991). *Från upptäckt till presentation: Om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Student-litteratur.
- Stewart, Jim (2005). The current state and status of HRD research. *The Learning Organization* 12, 1, pp. 90-95.
- Svensson, Lennart (1989). Pedagogik. I Bunte, Rune (red.). *Samhällsvetenskap: Ämnen, historik, forskning*. Lund: Ekonomisk-Historiska Institutionen.
- Söderström, Magnus (1990). *Det svårfångade kompetensbegreppet*. Pedagogisk forskning i Uppsala 94. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Söderström, Magnus & Lindström, Kjell (1994). *Från Industrial Relations till Human Resources Management: Två aktuella synsätt på personalarbete*. IPF-rapport Nr 28, Uppsala: Institutet för personal- & företagsutveckling.
- Tedenljung, Dan. (2001). *Pedagogik med arbetslivsinriktning*. Lund: Studentlitteratur.
- Teichler, Ulrich (2000). New perspectives of the relationships between higher education and employment. *Tertiary Education and Management* 6, 2, pp. 79-92.
- Teichler, Ulrich (2002). Graduate employment and work in Europe: Diverse situations and common perceptions. *Tertiary Education and Management* 8, 3, pp. 199-216.
- Thunborg, Camilla (1999). *Lärande av yrkesidentiteter. En studie av läkare, sjuksköterskor och undersköterskor*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.

- Thunborg, Camilla (2004). Yrkesidentiteter i rörelse. I Ellström, Per-Erik, & Hultman, Glenn (red.) *Lärande och förändring i organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Torgersen, Ulf (1981). *Profesjonssociologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Torper, Ulf (2002). *Samhällsvetare i arbetslivet. Uppföljning av studenter efter avslutad utbildning*. Utvärderingsenheten, Lunds universitet: Rapport nr 2002:218.
- Trost, Jan (1993). *Kvalitativa intervjuer*, Lund: Studentlitteratur.
- Trehan, Kiran & Rigg, Clare (2005). Beware the unbottled genie: Unspoken aspects of critical self-reflection. I Elliott, Carole & Turnbull, Sharon (red.). *Critical thinking in human resource development*. Abingdon: Routledge.
- Turnbull, Sharon & Elliott, Carole (2005). Pedagogies of HRD: The socio-political implications. I Elliott, Carole & Turnbull, Sharon (red.). *Critical thinking in human resource development*. Abingdon: Routledge.
- Uhrich, Dave (1997). *Human Resource Champions*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- UHÄ-rapport 1979:25. *Högskoleutbildning för administrativt och ekonomiskt arbete*. Principbetänkande från AU-gruppen.
- UHÄ 1981:23. *Ekonomlinjen, förvaltningslinjen och linjen för personal- och arbetslivsfrågor*. Slutbetänkande från AU-gruppen.
- Van der Heijde, Claudia M. & Van der Heijden, Beatrice I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management* 45, 3, pp. 449-476.
- Vince, Russ (2005). Ideas for critical practitioners. I Elliott, Carole & Turnbull, Sharon (red.). *Critical thinking in human resource development*. Abingdon: Routledge.
- Westerlund, Uno (1986). Professionalisering och polarisering. I Broady, Donald (red.). *Professionaliseringsfällan*. Stockholm: Carlssons.
- Widinghoff, B. (1999). Pedagogy - A nascent perspective on environmental therapy: On the challenge of developing environmental therapy as a discipline.

I Ohlsson, Jon & Döös, Marianne (red.). *Pedagogic interventions as conditions for learning: The relation between theory and practice in some contextual didactic examples*. Stockholm: Stockholm University, Department of Education.

Wolcott, Harry F. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage

Wåglund, Monica; Söderström, Magnus & Lundblad, Niklas (1995). *EUroPA: Trender och tendenser inom europeiskt personalarbete*. IPF-rapport nr 34. Uppsala: Institutet för personal- och företagsutveckling

Wängdahl Flinck, Agneta & Liljedahl, Kerstin (2000). *Alternative Use of Problem Based Learning (PBL) in Higher Education: Experiences Discussed in a Theoretical Context*. Pedagogical bulletin nr 22. Lund: Lund University, Department of education.

Yorke, Mantz (2004). Employability in the undergraduate curriculum: Some student perspectives. *European Journal of Education* 39, 4, pp. 409-427.

Bilaga I

Personal- och arbetslivsprogrammens struktur

| Lärosäte | Programmets namn och omfattning | Ger kandidat och/eller magisterexamen i följande huvudämnen | Antal första-handssökande | Antal antagna |
|---------------------------------|---|---|---------------------------|---------------|
| Göteborgs universitet | Utbildningsprogram med inriktning mot personal och arbetslivsfrågor, 120 p, 160 p | företagsekonomi psykologi pedagogik sociologi | 527 | 80 |
| Högskolan i Kristianstad | Personal- och arbetslivsprogrammet, 140 p | psykologi pedagogik sociologi | 84 | 64 |
| Högskolan Trollhättan/Uddevalla | Arbets- och organisationspsykologiskt program, 120 p | psykologi med arbets- och organisationspsykologisk inriktning | 255 | 42 |
| Karlstads universitet | Personal- och organisationsteori, 120 p, 160 p | företagsekonomi psykologi pedagogik sociologi rättsvetenskap arbetsvetenskap | 215 | 88 |
| Linköpings universitet | Personal- och arbetsvetenskap, 160 p | psykologi pedagogik sociologi | 255 | 71 |
| Lunds universitet | Personal- och arbetsliv, 120 p, 160 p | psykologi pedagogik sociologi handelsrätt (arbetsrätt) | 393 | 65 |
| Mitthögskolan | Personal- och arbetslivsfrågor, 140 p, 160 p | psykologi sociologi | 66 | 57 |
| Stockholms universitet | Studieprogram med inriktning mot personal, arbete och organisation, 120 p | psykologi pedagogik sociologi | 712 ²⁰ | 164 |
| Umeå universitet | Programmet för personal- och arbetslivsfrågor, 140 p, 160 p | psykologi pedagogik sociologi | 131 | 65 |
| Uppsala universitet | Programmet för personal- och arbetslivsfrågor, 120 p, 160 p | sociologi pedagogik annat samhällsvetenskapligt ämne | 813 | 73 |
| Växjö universitet | Personal och arbetsliv, 120 p, 160 p | psykologi pedagogik sociologi socialpsykologi | 121 | 53 |
| Örebro universitet | Personal- och arbetslivsfrågor, 120 p, 160 p | psykologi pedagogik sociologi | 90 | 45 |

Hämtad ut Utvärdering av personal- och arbetslivsprogrammen vid svenska universitet och högskolor, Högskoleverkets rapportserie 2004:28 R

Bilaga 2 Förteckning över använda tidskrifter

Academy of Management Journal
Academy of Management Learning & Education
Adult Education Quarterly
Advances in Developing Human Resources
British journal of management
Education + training
Education and Work
European Journal of Education
Human Resource Development International
Human Resource Development Quarterly
Human Resource Development Review
Human Resource Management
Human Resource Management Journal
Instructional science
International Journal of Human Resource Management
International Journal of Human resources Development and Management
International Journal of Training and Development
Journal of European Industrial Training
Journal of Workplace Learning
Labour Law Journal
New directions for institutional research
Nordisk Pedagogik
Performance Improvement
Personnel Review
Quality in Higher Education
Research in Higher Education
Review of Educational Research
Studies in Higher Education
Tertiary Education and management
The learning organization

Bilaga 3

INTERVJUGUIDE PA-STUDENTER PEDAGOGISK PÅBYGGNAD

Bakgrundsfrågor

Varför valde du att läsa PA?
Varför valde du pedagogik som påbyggnad?

Kursen som helhet

Berätta om kursen!
Hur uppfattade du kursen som helhet?

Om processerna och relationerna mellan processerna

Grupprocessen

Berätta om er grupprocess!
- hur utvecklades er grupprocess? Vilka konsekvenser fick det?
- vilka erfarenheter har du tagit med dig från grupprocessen under de två uppgifterna (temaarbete&case)?

Arbetsprocessen

Hur valde ni att arbeta med temaarbetet?
Varför valde ni att arbeta på det sättet?
Vad fungerade bra med ert sätt att arbeta?
Vad fungerade mindre bra med ert sätt att arbeta?
Hur gjorde ni i casearbetet, använde ni samma sätt att arbeta eller bytte ni arbetssätt? Hur i så fall? Varför?

Hur samspelade er arbetsprocess med grupprocessen?

Lärprocessen

På vilket sätt bidrog grupprocess och arbetsprocess till ditt lärande?
Bidrog arbetsprocess och grupprocess till *gruppens* lärande? På vilket sätt? Varför/inte?
Vilken funktion menar du att seminariet på temaarbetet haft?
Vilken funktion menar du att seminariet på casearbetet haft?
Bidrog lektionsserien till gruppens arbete? På vilket sätt Varför/inte?
Bidrog lektionsserien till ditt eget lärande? På vilket sätt Varför/inte?
Vilken betydelse hade de olika delarna för ditt lärande/din kunskapsutveckling inom det arbetslivspedagogiska området (ledarskap, organisation & lärande i arbetet)?

Om reflektion, feedback och påverkansmöjligheter

Hur uppfattar du möjligheterna till reflektion i kursen?

Under kursen har ni fått muntlig feedback i olika omgångar.
Vilken betydelse har det haft för ditt lärande? Varför/inte?

Under kursen har det förekommit formativa utvärderingar.
Vilken betydelse har dessa möten haft för gruppens arbets-, grupp- och lärprocess?
För ditt eget lärande?

Framåtblickande

Vilken betydelse tror du att kursen har haft för dina fortsatta studier inom ämnet?

Vilken betydelse tror du att kursen har haft för ditt kommande arbetsliv?

Vilka två saker skulle du påstå har haft störst betydelse? Varför?

Bilaga 4

Bedömningskriterier temaarbete

De kriterier för bedömning av gruppernas och individernas arbete som används är följande:

För rapporten:

- Urval av litteratur inom det valda temat (kvalitet och relevans för det valda ämnesområdet)
- Den utredande textens innehåll och kvalitet
- Innehåll och kvalitet på inledning/diskussion
- helhet och sammanhang

För seminarieinsatsen:

- Gruppens insats: upplägg, innehåll och karaktär på presentationen
- Individuell insats: inslag av reflektion och kritisk diskussion, förmåga att svara för hela arbetet/presentationen samt kvalitet på framförandet. Dessutom bedöms deltagandet i de gemensamma diskussionerna samt kvaliteten på detsamma.

Bedömningskriterier casearbete

De kriterier som används för bedömning är följande:

På rapporten:

- Kvalitet på uppgiftslösningar, svarens relevans för uppgifterna
- Litteraturkopplingarnas relevans, utnyttjande av tillgänglig litteratur
- Analys, reflektion och kritiskt förhållningssätt

På seminarieinsatsen:

- Gruppen - upplägg, innehåll och karaktär på presentationen av det egna arbetet (Konsultinsatsen) samt diskussionen av annan grupps arbete (Styrelsen)
- Individuell insats - inslag av reflektion och kritisk diskussion, förmåga att svara för hela arbetet, kvalitet på deltagande i diskussionerna om annan grupps arbete

Bilaga 5

Nedan följer ett frågeexempel för varje område hämtat ur en exempeltenta de studerande hade tillgång till på kurskanslens hemsida (www.pedagog.lu.se/arkiv/ht-04).

Organisation: I alla välplanerade organisationsutvecklings- och förändringsstrategier finns någon form av definieringsfas av vilken nulägesituation som råder i organisationen. Förklara med stöd i French & Bell (1999) betydelsen av denna fas och hur *du* skulle gå tillväga för att definiera en sådan "nulägesituation" i en organisation.

Ledarskap: I dagens arbetsliv är *gruppen* betydligt mer fokuserad än tidigare. *Gruppen* har fått ta över mer ansvar och lever ett mer självständigt liv. Ofta benämns grupper numera *team* vilket vi ser i uttryck som *team-work* och *team-building*. Hur påverkar detta ledarskapet? Vad blir skillnaderna för ledaren i ett team eller en projektgruppsledare i förhållande till ledaren i en "traditionell" organisation? Utgå i din presentation både från Yukl (2002) och från Sandberg & Targama (1998) vilka presenterar något olika perspektiv på detta.

Lärande i arbetslivet: Redogör för huvuddragen i Probst & Büchels (1997) uppfattning av "organisational learning". Diskutera därefter denna uppfattning för tjänster och brister med hjälp av Ellströms (1992) fyra teoretiska perspektiv på kompetensutveckling (kap 5).

Som synes tillhandahålls i varierande grad precisa hänvisningar till vilka delar av litteraturen som ska användas för att besvara frågan.

DOKTORSAVHANDLINGAR FRÅN PEDAGOGISKA INSTITUTIONEN, LUNDS UNIVERSITET FR O M 2000

Ekstrand, Britten. *Småbarnsskolan. Vad hände och varför? En sekellång historia studerad med fokus på förändring av pedagogisk verksamhet från 1833 och framåt.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2000.

Rosenlind, Märta. *Vuxnas tänkande om och förhållningssätt till munhälsa.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2000.

Lindberg, Berit. *Kvinnor - vakna, våga! En studie kring pedagogen och samhällsvisionären Honorine Hermelin Grönbech.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2000.

Hansson, Birgit. *Förutsättningar för gymnasieelevers kunskapsbildning och för undervisning inom miljöområdet.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2000.

Frisdal, Bodil. *Lyhördhet. Studenters uppfattningar av lyhördhet i omvårdnad och utbildning.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2001.

Plöjel Westmoreland, Elisabet. *Tvärkulturell fostran. Svensk-italienska ungdomars erfarenhet av att växa upp med två kulturer.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2001.

Hellström, Esbjörn. *Reformpedagogik i möte med den statskommunala skolan i Barnets århundrade.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2002.

Persson, Ingvar. *Skolledare i grundskolan. En fallstudie av biträdande rektors möte med skolledning.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2002.

Chekol, Ing-Marie. *Handledning som undervisningsform i sjuksköterskeprogrammets praktik – en beskrivning av variation i innebörd.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2003.

Berggren, AnneCharlotte. *"Hade jag inte läst de där artiklarna..." Barnmorskors förhållningssätt till användning av forskningsresultat inom omvårdnad.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2003.

Bager-Charleson, Sofie. *The Parent's School. Narrative Research about Parental Involvement in School*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2003.

Wihlborg, Monne. *A Pedagogical Stance on Internationalising Education: An empirical study of Swedish nurse education from the perspectives of students and teachers*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2005.

Båtshake, Helene. *Lena Lär Lyda. Fostran och disciplinering i svensk skola 1947-1956*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2006.

Nilsson, Ingrid. *Grundskollärares tankar om kompetensutveckling*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2006.

Bäckström, Lena. *Barn i bon. En intervjustudie med 11-åringar om familj, fostran och dagligt liv*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2006.

Jedemark, Marie. *Läraryrket olikas undervisningspraktiker. En studie av läraryrket olikas sätt att praktisera sitt professionella uppdrag*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2007.

Brodin, Eva. *Critical Thinking in Scholarship: Meanings, Conditions and Development*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2007.

Lorentz, Hans. *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället: en analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973-2006*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2007.

Porath Sjöo, Elisabeth. *Konfirmandernas bildningsresa. Ungdomars berättelser om sitt deltagande i konfirmandundervisningen*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2008.

Karlsson, Jan. *Learning in Collaboration. Academics' experiences in collaborative partnerships with practitioners and researchers*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2008.

Löfgren Martinsson, Maria. *Högre utbildning och arbete med personal- och arbetslivsfrågor – om professionalisering och utveckling av anställningsbarhet*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2008.