



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 622:5/441:3
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
Datum: 2007-06-12

Kompetensutveckling och dess möjligheter för individuellt lärande – ur ett konsultperspektiv

Sara Malmsjö & Maria Steén

Handledare:
Maria Löfgren
Martinsson

ABSTRACT

Arbetets art: Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
Sidantal: 42
Titel: Kompetensutveckling och dess möjligheter för individuellt lärande; ur ett konsultperspektiv
Författare: Sara Malmsjö & Maria Steén
Handledare: Maria Löfgren Martinsson
Datum: 2007-06-12
Sammanfattning: Samhällets utveckling medför att organisationerna ständigt måste utvecklas. Det ställs krav på dels organisationerna, men även individerna att följa samhällets utveckling. Ett medel organisationerna kan använda för att följa denna utveckling är kompetensutvecklingsinsatser.

Det är viktigt att det görs en bra planering, för att organisationerna ska få ett bra resultat av kompetensutvecklingsinsatsen. Vårt syfte med uppsatsen kan beskrivas i två delar. Dels att analysera konsulter utsagor om planering av kompetensutvecklingsinsatser med avseende på förutsättningar och hinder för individuellt lärande, samt med utgångspunkt i det första delsyftet analysera konsulter mönster och skillnader i planeringen av kompetensutvecklingsinsatser.

Denna studie har genomförts genom en kvalitativ strategi, där vi har utfört sex stycken halv-strukturerade intervjuer med konsulter från olika organisationer. Urvalet till dessa sex konsulter gjordes genom ett bekvämlighetsurval.

Resultat vi kom fram till var att det fanns två mönster som urskiljer de konsulter vi har intervjuat. Den ena typen av konsult använde sig av fasta ramar som de utgick från i planeringen av kompetensutvecklingsinsatser. Samtidigt såg denna typ av konsult inte hur den påverkade förutsättningar och hinder för individernas lärande. Konsulten ansåg att det var individerna som själva skulle ta ansvar för att skapa bra förutsättningar för sitt eget lärande. Den andra typ av konsult menade att den hade en viktig del i att skapa förutsättningar och motverka hinder för det individuella lärandet och att ansvaret inte enbart låg hos deltagaren. Denna typ av konsult hade dessutom inga fasta ramar som den utgick ifrån när planeringen utfördes, utan planeringen baserades enbart på organisationens och individernas behov.

Nyckelord: Kompetensutveckling, individuellt lärande, konsult, planering

Innehållsförteckning

FÖRORD	I
1. INLEDNING	2
1.1 SYFTE	3
1.1.1 <i>Frågeformulering</i>	3
1.1.2 <i>Avgränsningar</i>	3
1.2 PEDAGOGISK RELEVANS	3
1.3 BEGREPPSFÖRKLARINGAR	3
1.4 DISPOSITION	4
2. KOMPETENSUTVECKLING I TEORI	5
2.1 SÖKNING OCH URVAL AV LITTERATUR.....	5
2.2 KÄLLKRITIK	5
2.3 KOMPETENSBEGREPPET	6
2.4 KOMPETENSUTVECKLING	7
2.4.1 <i>Planering av kompetensutvecklingsinsatser</i>	8
2.4.1.1 Behovsanalys	8
2.4.1.2 Målformulering.....	10
2.4.1.3 Planeringen av genomförande och utvärdering	10
2.5 FÖRUTSÄTTNINGAR OCH HINDER FÖR LÄRANDE	11
2.5.1 <i>Individuellt lärande</i>	11
2.5.2 <i>Individuella och kontextuella förutsättningar och hinder för lärande</i>	12
2.5.2.1 Individuella förutsättningar och hinder	13
2.5.2.2 Kontextuella förutsättningar och hinder	14
2.5.2.3 Gruppdynamik	16
2.5.2.4 Feedback	17
3. METOD	18
3.1 UTGÅNGSPUNKTER.....	18
3.2 GENOMFÖRANDE	18
3.2.1 <i>Datainsamlingsmetod</i>	18
3.2.2 <i>Urval av intervjupersoner</i>	20
3.2.3 <i>Etiska regler</i>	20
3.2.4 <i>Bearbetning och analys av data</i>	21
3.3 KVALITET	22
4. KOMPETENSUTVECKLING I PRAKTIK	24
4.1 SYNEN PÅ BEGREPPET KOMPETENS	24
4.2 KOMPETENSUTVECKLING	25
4.2.1 <i>Planering av kompetensutvecklingsinsatser</i>	26
4.2.1.1 Behovsanalys och målformulering	26
4.2.1.2 Planeringen av genomförande	28
4.3 FÖRUTSÄTTNINGAR OCH HINDER FÖR LÄRANDE	29
4.3.1 <i>Individuellt lärande</i>	29
4.3.2 <i>Individuella och kontextuella förutsättningar och hinder för lärande</i>	30
4.3.2.1 Individuella förutsättningar och hinder	30
4.3.2.2 Kontextuella förutsättningar och hinder	32

4.3.2.3 Gruppdynamik	34
4.3.2.4 Feedback	34
4.4 DJUPGÅENDE ANALYS AV KONSULTERNAS GENERELLA MÖNSTER.....	35
5. DISKUSSION	38
5.1 FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING	40
REFERENSER	41
BILAGA	A

Förord

När vi blickar tillbaka på uppsatsens process känner vi oss nu stolta över att den äntligen blivit färdig. Det är mycket slit och hårt arbete som ligger till grund för den färdiga produkt, men även en del skratt och trevliga stunder. Vi är oerhört tacksamma för alla som ställt upp och gjort denna uppsats möjlig.

Vi vill tacka er som ställt upp på intervjuer och tagit er tid gett för att ge oss en inblick i ert arbete. Era intressanta berättelser kommer vi, utan tvivel, ha stor nytta av i vårt framtida arbete.

Vi vill även tacka vår handledare Maria för att du har ställt upp i ur och skur. Dels under de handledningstillfällena då du har varit behjälplig, men även de gånger vi bara dykt upp i dörren.

Våra vänner och familjer är inte att förglömma, utan vi vill tacka för allt stöd vi har fått från er. Vi har haft stöttande kursare som har varit bollplank och tillfört uppsatsen mycket genom alla diskussioner.

Lund 12 juni 2007

Maria och Sara

1. Inledning

Det förekommer forskning om kompetensutveckling och hur den kan skapa en ökad produktivitet och ekonomisk vinning för organisationerna (Ellström, 1997).

Kompetensutveckling har blivit ett redskap för att organisationer ska kunna bli mer effektiva och kunna konkurrera med andra organisationer. Samhället har genomgått en del förändringar, inte minst inom det tekniska området, vilket har lett till högre krav på kompetens inom organisationerna och även att individers redan befintliga kompetens ska utvecklas. (Sandberg & Targama, 1998) Organisationens eftersträvan mot effektivitet är ett av två syften med en kompetensutvecklingsinsats. Det andra syftet med en kompetensutvecklingsinsats kan vara att individen har ett behov av utveckling. (Söderström, 1981) Kompetensutveckling är ofta ett medel för att skapa ett lärande för individen. Kompetensutvecklingsinsatser kan ske internt inom organisationerna, men även med hjälp av externa resurser som till exempel konsulter.

Det finns fördelar med att anlita en extern konsult. Det finns mindre risk att konsulten har förutfattade meningar om deltagarna och kan dessutom se problemet utifrån, vilket kan vara svårt för en intern resurs. Det finns även nackdelar med att använda sig av externa konsulter. Konsulter har ofta inte den inblicken i organisationerna, som en intern resurs har. Detta kan medföra att resultatet av kompetensutvecklingsinsatserna kanske inte får de effekter som var avsedda. Konsulterna kan sannolikt undvika detta problem genom att planera insatsen noggrant. Detta för oss in på det problemområde vi har valt att studera fokusera vår studie på.

Kompetensutveckling består vanligtvis av flera olika steg. En kompetensutvecklingsinsats har ofta ett planeringsstadium, som följs av själva genomförandet och sedan följer någon form av utvärdering av resultatet (Forsberg, Hede, Lundmark & Söderström, 1984). Det är tämligen vanligt att studera effekterna och resultatet av en kompetensutveckling, men vi vill fokusera på den fasen vi tror påverkar resultatet mest, nämligen planeringsstadiet. Om en planering baseras på felaktiga grunder påverkar resultatet och därmed individernas lärande till det negativa (Forsberg et al, 1984).

Vårt intresse för kompetensutveckling och individers lärande har väckts under vår utbildnings gång. Vi som blivande personalvetare, med inriktning på arbetslivspedagogik, kommer sannolikt att stöta på någon form av arbete som innefattar kompetensutveckling. Vi har vid ett tidigare tillfälle gjort en empirisk studie där vi studerade effekterna av en kompetensutvecklingsinsats. Resultatet av denna insats var inte det ultimata och vi blev då intresserade av vad det är som påverkar resultatet av en kompetensutvecklingsinsats. Vi kom fram till att förarbetet och planeringen har en stor betydelse för resultatet, därav vårt fokus.

1.1 Syfte

Vårt syfte med uppsatsen kan beskrivas i två delar. Det första delsyftet är att analysera konsulter utsagor om planering av kompetensutvecklingsinsatser med avseende på förutsättningar och hinder för individuellt lärande. Det andra delsyftet är att med utgångspunkt i det första delsyftet analysera konsulter mönster och skillnader i planeringen av kompetensutvecklingsinsatser.

1.1.1 Frågeformulering

- Hur tänker konsulter om planeringen av kompetensutvecklingsinsatser?
- Hur arbetar konsulter för att komma fram till planeringen?
- Hur planerar konsulter för att främja individuellt lärande?
- Vilka förutsättningar och hinder tas i beaktning?

1.1.2 Avgränsningar

Vi har valt att fokusera på planeringen av kompetensutvecklingsinsatser, eftersom denna fas inte är speciellt belyst i aktuell forskning. Det förekommer mycket studier om genomförandet och resultatet av kompetensutvecklingsinsatser. Dessa aspekter har vi valt att utesluta och har valt att djupgående studera den planering som ligger till grund för resultatet. Vi har även avgränsat oss i valet av intervjupersoner. Vårt empiriska underlag baseras på konsulter som arbetar med utbildning. Vi har uteslutit de som arbetar internt med kompetensutveckling i organisationer. Denna avgränsning gör att vi får ett helt annat perspektiv, eftersom vi anser att en extern konsult har en ofullständig inblick i organisationerna de arbetar med. Vi har även avgränsat vårt syfte och vår teori till ett perspektiv av lärande, nämligen individuellt lärande.

1.2 Pedagogisk relevans

Kompetensutveckling är en process (Ellström, 1992), där planeringen är en viktig del för att uppnå ett fördelaktigt resultat. I denna uppsats har vi studerat konsulter planering av kompetensutvecklingsinsatser. Planeringen i sig har bakomliggande pedagogiska tankemönster, för att individernas lärande ska främjas. Syftet med en kompetensutvecklingsinsats är att individen ska utvecklas och lära sig det insatsen syftar till att utveckla. I och med dessa resonemang anser vi att denna uppsats är pedagogisk relevant.

1.3 Begreppsförklaringar

Kompetensutveckling definieras som "ett mångtydigt och positivt laddad begrepp, men i motsats till begreppet fortbildning inkluderar det även informellt lärande i själva arbetsituationen". Begreppet innebär att man ökar sin förmåga att klara av olika krav som ställs i en viss situation inom en viss verksamhet/.../Kompetensutveckling kan också användas för att beteckna allt lärande som även innefattar förmåga att tillämpa kunskaperna" (Läraryrket förbundet & Informationförlaget, 1996, s 312)

Begreppet *konsult* i denna studie syftar till konsulter som arbetar med kompetensutveckling och utbildning. En del av informanterna vill inte benämna sig som konsult, utan föredrar att titulera sig som handledare. Vi kommer att benämna alla

informanter som konsulter dels för att bevara informanternas konfidentialitet, men även för att skapa en bättre förståelse för läsaren.

När vi beskriver *det individuella lärandet* utgår vi från Ellströms (1992) definition, vilken är ”*med lärande avses här relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning*” (Ellström, 1992, s 67).

1.4 Disposition

Vi inleder denna uppsats med ett teorikapitel, därefter följer metodkapitlet där vi beskriver genomförandet av insamlingen av det empiriska materialet. Empirin och analysen är integrerad i nästkommande kapitel. Efter varje empiriavsnitt följer en analysdel. Anledningen till denna integrering är att det ska vara lättare att koppla teorin med det empiriska resultatet. Slutligen följer en diskussion där vi redogör för våra egna åsikter och diskuterar de slutsatser vi kommit fram till.

2. Kompetensutveckling i teori

I detta teorikapitel redogör vi för vår litteraturinsamling, samt vårt förhållningssätt till litteraturen. Därefter beskrivs begreppet kompetens, samt kompetensutveckling och dess planering. Vidare redogör vi för det individuella lärandet och framför allt förutsättningar och hinder som påverkar individens lärande. Dessa förutsättningar och hinder beskrivs utifrån Moxnes (1984) modell som behandlar faktorer som påverkar det individuella lärandet.

2.1 Sökning och urval av litteratur

Vi inledde vår litteratursökning genom ett öppet urval av litteratur (Hartman, 2001). Det öppna urvalet medförde en bred och generell bild av det ämnesområde som studeras. Vi har tagit del av både övergripande böcker och artiklar för att få en allmän kunskap inom ämnet.

Utifrån denna grundläggande teori utförde vi ett selektivt urval (Hartman, 2001). Det innebär att vi utgick från den generella litteratur vi funnit och specificerade vår sökning. Denna litteratur skiljer sig från den allmänna och är mer djupgående. Vår strategi var att i så stor utsträckning som möjligt hitta primärkällor. Vi sökte efter primärkällor bland referenserna i den allmänna litteraturen.

Slutligen gjorde vi ett teoretiskt urval, där vi satte de olika teorierna i relation till varandra (Hartman, 2001). Det är främst detta urval som har genererat användbar litteratur till vår uppsats.

Vi har i vår sökning och vårt urval av litteratur ständigt haft vårt syfte i åtanke. Vi började med att bryta ner vårt syfte i begrepp och nyckelord, för att sedan kombinera dessa i våra sökningar. Till exempel har vi sökt efter orden kompetensutveckling, kompetens, utveckling, utbildning, lärande, individuellt lärande, vuxnas lärande och planering. Vi har sökt efter litteratur i form av böcker, artiklar och antologier i diverse databaser, exempelvis Lovisa, Libris, Elin och Eric.

2.2 Källkritik

Källkritik innebär att forskaren ska vara kritisk i sitt granskande av litteraturen som används till forskningens ändamål. Thurén (2005) anser att källkritiken kan delas upp efter fyra kriterier, äkthet, tidssamband, oberoende och tendensfrihet. *Äktheten* innefattar att litteraturen ska utge sig för att vara den källan den är. *Tidssambandet* är viktigt för forskaren att tänka på. Ju längre tid som har passerat mellan en händelse och tidpunkten den skrevs, desto mer bör forskaren tvivla på att informationen utgör det verkliga händelseförloppet. Källan forskaren använder ska vara *oberoende*, det vill säga den ska inte vara ett referat från en annan källa, utan en primärkälla. *Tendensfriheten* innebär att källan ska vara fri från värderingar, till exempel politiska, personliga och ekonomiska. Källan ska inte vara en förvrängd bild av verkligheten. (Thurén, 2005)

Vi har i den mån det varit möjligt använt oss av primärkällor, eftersom författarna av sekundärkällorna tolkar den ursprungliga litteraturen och det kan medföra förvrängningar. Detta har varit vårt huvudsakliga krav på litteraturen, vilket resulterar i att det har förflutit tämligen lång tid sedan litteraturen är skriven. Vi har dock försökt att styrka och komplettera primärkällorna med aktuella vetenskapliga artiklar. Äktheten i vår litteratur är svår för oss att avgöra, men vi har använt oss av litteratur som många forskare har haft förtroende för och refererat till. När det gäller tendensfriheten i vår litteratur, har vi sovrat bort den litteratur som vi ansett vara vinklad. Till exempel har vi uteslutit handböcker som konsulter skrivit, eftersom de hade en tendens att vara inriktade på deras specifika metoder angående kompetensutveckling. Denna litteratur hade dessutom oftast ingen vetenskaplig förankring. Vi har haft svårt att hitta aktuell litteratur om kompetensutveckling. Efter mycket sökande fann vi artiklar som var publicerade från 1997 och framåt, vilka kunde stödja den äldre litteraturen.

2.3 Kompetensbegreppet

Kompetens är en del av kompetensutveckling och för att kunna utveckla kompetens är det viktigt att ha en uppfattning av vad kompetens innebär. I detta avsnitt beskrivs olika uppfattningar av begreppet kompetens. Generellt har författarna en liknande bild av begreppet, men beskrivningarna skiljer sig något.

Kompetens har under en tid endast setts som ett fenomen bland enskilda individer. Detta har dock utvecklats och Söderström (1990) menar även att det finns organisatorisk kompetens. Organisatorisk kompetens innebär ett samspel mellan olika individers kompetens i en organisation. När flera individer samspelar höjs kompetensen i organisationen, eftersom individerna tar del av varandras kunskap och erfarenhet. (Söderström, 1990)

Det finns ett flertal olika tolkningar av begreppet kompetens, men de är relativt snarlika. Kompetens kan inte ses som ett fristående begrepp utan att det är en kombination av andra begrepp (Dilschmann, 1996:a; Granberg, 2003). Kunskap är det framträdande begreppet som beskriver kompetens. Kunskap i relation till erfarenhetsbildning och tillämnning skapar kompetens, enligt Dilschmann (1996:a). Kunskapen kan även sättas i relation till vilja. När individen har kunskap krävs det en vilja, att använda kunskapen. Kunskapen ska vara kopplad till en specifik uppgift och individen genererar inte kompetens förrän uppgiften är löst. (Granberg, 1996; Granberg 2003; Söderström, 1990; Dilschmann, 1996:a)

Lundmark (1998) drar även paralleller till att det finns olika typer av kompetenser. Hon nämner yrkesteknisk-, strategisk-, personlig-, social- och funktionell kompetens, som en individ kan inneha. (Lundmark, 1998) Kompetens är dessutom kopplat till den enskilde individen och dess förutsättningar. Det är ett kvalitativt begrepp och det går inte att mäta dess kvantitet. (Söderström, 1990)

Sandberg (1994) skiljer sig något i sitt resonemang om vad kompetens är. Han menar att kompetens är individens förståelse av det egna arbetet. Reflektion och tankar kring förståelsen är en viktig del i utvecklingen av kompetens. Förståelsen är den viktigaste

komponenten i begreppet kompetens och den styr de kunskaper respektive färdigheter som en individ innehar. (Sandberg, 1994)

Slutligen anses kompetens vara en färskvara, eftersom samhället ständigt förändras. Det krävs att individerna är uppdaterade och dess kompetens måste följa samhällets utveckling. (Dilschmann, 1996:a)

2.4 Kompetensutveckling

Innebörden av kompetensutveckling kommer att beskrivas i detta avsnitt. Dessutom kommer vi att redogöra för hur kompetensutveckling har betraktats under tidens gång, samt beskriva olika perspektiv ur vilka kompetensutvecklingsinsatser kan åskådliggöras. Sedan redogör vi djupgående för vårt huvudsakliga fokus i denna uppsats, nämligen planeringsfasen av en kompetensutvecklingsinsats.

Kompetensutveckling innefattar planerade aktiviteter eller kurser, som har till syfte att höja individens kunskap och färdigheter. Denna typ av aktiviteter och kurser benämns som formella utbildningar. Kompetensutveckling består dock inte enbart av formella utbildningar, utan även av informell utveckling. Den informella utvecklingen av en individs färdigheter sker vanligtvis på individens arbetsplats. (Dall'Alba & Sandberg, 1997)

Tidigare betraktades en kompetensutvecklingsinsats som "ett kvitto" på att individen utvecklats inom de avsikter som fanns med insatsen; detta sågs som en självklarhet. När individen genomgått en kompetensutvecklingsinsats skulle den automatiskt kunna utföra kunskaperna i sitt arbete. Senare forskning menar dock att det, förutom erfarenheterna från en kompetensutvecklingsinsats, krävs förståelse för det arbete som ska utföras i praktiken. Kompetensutveckling anses både bestå av formell och informell utveckling och för att individen ska utveckla sin kompetens krävs det dels erfarenhet, formell utveckling, och förståelse av arbetet, informell utveckling. (Dall'Alba & Sandberg, 1997)

Kompetensutveckling är en process som kan utformas på olika sätt. Ellström (1992) beskriver fyra perspektiv som organisations kompetensutvecklingsarbete kan beskrivas utifrån. Dessa fyra perspektiv benämns som teknisk-rationellt, humanistiskt, konfliktkontroll, samt institutionellt perspektiv. Kompetensutvecklingsinsatsernas planering och genomförande formas av det perspektiv organisationen har på kompetensutveckling.

Det teknisk-rationella perspektivet kommer ursprungligen från Webers byråkratimodell och "scientific-management" rörelsen. Denna modell och rörelse bygger på att ledningen styr och formar organisationen, vilket även brukar benämnas "top-down" styre. Detta sätt att leda en organisation medför att individerna inte har något att säga till om vad det gäller beslutsprocessen i en kompetensutvecklingsinsats. Planeringen av en kompetensutvecklingsinsats bygger på företagets verksamhetsmål och affärsidé. Lärandet i det här perspektivet anses vara passivt, eftersom individerna blir tilldelade uppgifter från ledningen. Ökad produktivitet anses vara huvudpoängen med en kompetensutvecklingsinsats inom detta perspektiv. (Ellström, 1992)

Humanistiska perspektivet har sin tyngdpunkt i psykologiskt inriktad humanism. De ser kompetensutvecklingen som en investering av organisationens mänskliga resurser och inte som en kostnad för företaget. Kompetensutvecklingen anses vara en integrerad del av organisationens verksamhet och personalens kompetens är en viktig del i organisationen. I denna typ av organisation arbetas det mycket med öppenhet och tillförlit. Detta med anledning att medarbetarna lättare ska kunna arbeta flexibelt och lösa problem på bästa sätt. Ett av målen i det här perspektivet är att skapa en lärande organisation. (Ellström, 1992)

Konflikt-kontroll perspektivet innebär att konflikter är nödvändiga för att en organisation ska fungera. I det här perspektivet anses makt och förmågan att utöva makten som en viktig resurs i organisationen. Kompetensutveckling kan användas som ett instrument för osynlig maktutövning. (Ellström, 1992)

I det institutionella perspektivet i finns en värderationell syn på organisationens verksamhet. Detta betyder att organisationen är oberoende av de uppsatta målen och eftersträvar istället att verksamhetens förändringar ska växa fram. Till skillnad från det teknisk-rationella perspektivet som arbetar med ett "top-down" styre, arbetar istället denna typ av organisation med ett "bottom-up" perspektiv. Kompetensutvecklingen ses som ett symboliskt arrangemang för att stärka organisationens legitimitet. (Ellström, 1992)

2.4.1 Planering av kompetensutvecklingsinsatser

Planering av en kompetensutvecklingsinsats innebär att *"man medvetet försöker påverka eller styra utvecklingen inom ett visst område i en viss riktning under en viss tid"* (Forsberg et al, 1984, s 33). En planering av en utbildning måste baseras på det syfte som ska uppnås med utbildningen. Det kan till exempel vara ett problem som ska lösas eller ett visst mål som ska uppfyllas. Planeringen av en utbildning inbegriper olika delmoment som måste planläggas. Momenten är inventering och analys av behov, målformulering, genomförande, samt utvärdering av kompetensutvecklingsinsatsen. Aktuella förutsättningarna är ytterligare en aspekt att ta i beaktning, i annat fall finns det en risk att utbildningen inte får de effekter som var avsedda. (Forsberg et al, 1984)

Den sistnämnda aspekten är det som kommer först i ordningen vid en planering av en kompetensutvecklingsinsats. Både de yttre och inre förutsättningarna måste klarläggas, för att kompetensutvecklingen ska ge ett bra resultat. Exempelvis kan förutsättningarna gälla resurser som tid och lokaler, men även hur verksamheten ser ut och de ekonomiska förhållandena. Ytterligare en förutsättning är miljön. Vissa miljöer främjar, mer än andra, användningen av den nyvunna kunskapen. Därför är det viktigt som utbildningsplanerare att iaktta de miljöer där kunskapen ska komma i användning exempelvis i individens arbetsmiljö. Även individuella förutsättningar, som finns bland deltagarna, måste tas i beaktning. (Forsberg et al, 1984)

2.4.1.1 Behovsanalys

I planeringen av en kompetensutvecklingsinsats tillämpas ofta en behovsanalys för att kunna åskådliggöra vad det finns för behov i organisationen och dess individer. Behov i detta sammanhang innebär ett bristtillstånd i en organisation eller hos en individ, som kan förändras genom kompetensutveckling. Kompetensutvecklingsinsatsens mål och

innehåll ska vara svaret på dessa behov. Det huvudsakliga syftet är att skapa en grund och en översikt på vad det finns för behov som ska utvecklas, för att sedan kunna utforma kompetensutvecklingsinsatsens mål och genomförande. Är denna behovsanalys missvisande kommer genomförandet och resultatet av kompetensutvecklingsinsatsen följaktligen inte att överensstämma med de egentliga behoven. (Forsberg et al, 1984)

Kartläggningen av de behov som finns kan göras med hjälp av ett flertal olika metoder. De främsta metoder som används är olika typer av datainsamlingsmetoder, som till exempel enkäter och intervjuer. En behovsanalys kan även genomföras genom en observation av arbetssituationer, planerings- eller utvecklingssamtal eller genom gruppssamtal. (Forsberg et al, 1984)

I en behovsanalys ska bristen av exempelvis kunskap utforskas för att sedan kunna avhjälpas genom en kompetensutvecklingsinsats. Det räcker dock inte med att endast söka efter bristen, utan den måste även sättas i relation till en viss situation. Beroende på vilken situation bristen uppkommer i, samhället, organisationen eller individen, genererar det olika utgångspunkter för kompetensutvecklingsinsatsen. Behovsbilden ser annorlunda ut beroende på vilken av dessa tre utgångspunkter som kompetensutvecklingsinsatsen baseras på. Om samhället är utgångspunkten finns det behov av utveckling i relationen mellan organisationen och samhälle. Det kan exempelvis vara att det sker politiska förändringar, som gör att utveckling krävs. Den organisatoriska utgångspunkten grundar sig i de behov som finns inom organisationen, exempelvis kunskaper för att kunna bibehålla eller förbättra produktionen. Den individuella utgångspunkten baseras på vad en individ har för utvecklingsbehov, som person och i förhållande till sitt arbete. (Forsberg et al, 1984)

Behovet av utveckling kan även, enligt Söderström (1981) delas upp i tre andra kategorier, normorienterade behov, problem- och situationsorienterade behov och individorienterade behov. Det normorienterade behovet kan bestå av vissa normer som till exempel följer en viss befattning. Det problem- och situationsinriktade behovet tar utgångspunkt i de problem som uppstår i en arbetssituation. Kompetensutvecklingsinsatser med denna utgångspunkt löper en risk att endast ”täppa till hål”, det vill säga endast lösa problemen temporärt, istället för att utvecklingen sker på lång sikt. Slutligen grundas det individorienterade behovet sig i en individs önskningar och behov av utveckling. Det räcker dock inte att endast kartlägga de individuella behoven, eftersom individens uppfattning om vad den har för utvecklingsbehov kanske inte överensstämmer med organisationens uppfattning. Dessutom är det inte alltid att individen har så stor insikt i framtida kompetensutvecklingsinsatser och utvecklingen av organisationen som helhet. (Forsberg et al, 1984; Söderström, 1981)

Efter att kartläggningen av behoven är gjord blir uppgiften att hitta likheter respektive skillnader, samt generella mönster i utvecklingsbehovet. Detta utgör sedan utgångspunkten för hur kompetensutvecklingsinsatsen utformas. (Lundmark, 1998) De kritiska punkterna i en behovsanalys är när kartläggningen ska tolkas och översättas till mål och till utbildningssituationer. (Forsberg et al, 1984)

2.4.1.2 Målformulering

Utformning av mål har sin grund i behovsanalysen och de innehåller riktmärken för vad kompetensutvecklingsinsatsen ska leda fram till. Det är viktigt att dela upp målen i mindre delar, för att göra det överskådligt. (Forsberg et al, 1984)

Under en planering av en kompetensutvecklingsinsats kan två typer av mål formuleras, övergripande mål och utbildningsmål. Det övergripande målet innefattar främst syftet med utbildningen i stort; med hänsyn till organisationens verksamhet, mål och värderingar. Utbildningsmålen är en konkretisering av vad kompetensutvecklingsinsatsen ska resultera i och de brukar delas upp i mindre och specifika mål. Det kognitiva målet är ett av dessa och innefattar beteenden, typer av tänkande och problemformulering. Till exempel kan ett kognitivt mål vara att förbättra problemlösningsförmågan inom en arbetsgrupp. Affektiva mål kan vara individers attityder och värderingar som behöver utvecklas. Ett motoriskt mål innehåller konkreta färdigheter eller kunskaper och slutligen finns det sociala mål som innehåller individers förmåga att kunna samarbeta. Beroende på vad det huvudsakliga intresset är för kompetensutvecklingsinsatsen får utbildningsplaneraren vinkla sina metoder i genomförandet av insatsen. (Forsberg et al, 1984)

Det finns flera anledningar till att målformuleringen är en viktig del i planeringen av en kompetensutvecklingsinsats. Ett av skälen är, som vi tidigare nämnt, att kompetensutvecklingsinsatsen ska överensstämma med organisationens verksamhet. Det är även viktigt för deltagarna i kompetensutvecklingsinsatsen, eftersom det är lättare för individerna att ta del av kunskapen om det finns tydliga mål. Det är även lättare att planera genomförandet av kompetensutvecklingsinsatsen om det finns konkreta mål att följa. (Forsberg et al, 1984)

2.4.1.3 Planeringen av genomförande och utvärdering

Det finns flera motiv till att genomförandet av kompetensutvecklingsinsatsen ska planeras. Bland annat ger en planering möjlighet till att noggrant inkludera individers och organisationens förutsättningar och därmed kan även lärandet främjas. Det är lättare att skapa en tryggare inlärningsmiljö med hjälp av en genomtänkt planering. Flexibiliteten ökar om kompetensutvecklingsinsatsen är planerad och en planering ger möjlighet till, att genom noggrann eftertanke finna de metoder och arbetsformer som gynnsamt påverkar deltagarna. (Forsberg et al, 1984)

Det finns olika metoder som kan och brukar användas under en kompetensutvecklingsinsats, vilka det både finns för- och nackdelar med. Vi kommer att nämna några av de metoder som är vanligt förekommande. Föreläsningar är en metod där ett stort antal deltagare kan delges gemensam information. Nackdelen är dock att deltagarna är passiva och att informationen är svår att anpassa till alla, samt att det är svårt att uppfatta om alla förstår. Fördelen med rollspel, som är ytterligare en metod, är att deltagarna är engagerade och aktiva och det finns möjlighet till direkt och konkret feedback. Det är dock svårt att handleda och konstruera ett rollspel, samt att deltagarna kan uppleva det som obehagligt. Grupparbete och gruppdiskussioner är liknande metoder och fördelen med dessa är att problem eller aktuella frågor kan bearbetas och tillämpas. Dessutom är ofta deltagarna engagerade och deras tidigare kunskaper ifrågasätts, samt sker det en kontinuerlig och snabb feedback. De negativa aspekterna är

att ett grupparbete eller en gruppdiskussion kan ta lång tid att genomföra. Det kan uppstå konflikter och det krävs mycket resurser i form av lokaler. (Forsberg et al, 1984)

Utvärderingen av en kompetensutvecklingsinsats är även viktig att planera. Syftet med en utvärdering är att få information om resultatet av insatsen, samt att få information om vad som kan göras bättre till en annan kompetensutvecklingsinsats. Utvärderingen kan utföras efter att insatsen är genomförd och helst relativt kort tid efter att den är slutförd. (Forsberg et al, 1984) En annan form för utvärdering är att det sker en kontinuerlig utvärdering under genomförandets gång, vilket benämns formativ utvärdering (Lundmark, 1998) I en kompetensutvecklingsinsats är det därför viktigt att besluta om vilken form av utvärdering som ska tillämpas redan i planeringsfasen, annars begränsas möjligheterna.

2.5 Förutsättningar och hinder för lärande

Avsnittet med förutsättningar och hinder för lärande kommer att inledas med en allmän beskrivning av det individuella lärandet, för att sedan fokusera på individuella och kontextuella förutsättningar och hinder som påverkar lärandet. Det individuella lärandet och dess förutsättningar och hinder anser vi ha en väsentlig betydelse i en kompetensutvecklingsinsats. Detta eftersom en insats har till syfte att utveckla individer och det önskvärda lärandet påverkas av olika faktorer.

2.5.1 Individuellt lärande

Samhället och organisationerna utvecklas mot ett mer humanistiskt, flexibelt och integrerat arbetssystem och har mer och mer gått ifrån det Tayloristiska arbetssättet. Det är viktigt att organisationerna även följer med i denna utveckling när det gäller lärandet. Lärandet i arbetet är inte bara en viktig del för organisationernas ekonomiska aspekt, utan det är även viktigt för individernas arbetssituation. Det är viktigt att försöka reducera stressen och främja hälsosammare arbetssituationer, för att individerna ska kunna följa denna utveckling. (Ellström, 2001) I en kompetensutvecklingsinsats måste de som planerar insatsen vara medvetna om vilket typ av lärande som är önskvärt, eftersom olika organisationer har olika behov. Ellström (2001) beskriver bland annat två typer av lärande, utvecklingsinriktat lärande och anpassningslärande.

Det utvecklingsinriktade lärandet benämns även som kreativt lärande och anses vara den högra ordningen av lärande. Det som kännetecknar det utvecklingsinriktade lärandet, är att det inte finns en klar uppgift eller ett fast mål. Syftet är att individerna eller gruppen ska tänja på gränserna vid lösningen av sina arbetsuppgifter och ställa sig frågor som hur, vad eller varför fenomenet ter sig på ett visst sätt. Målen för lärande är föränderliga och växer fram under arbetets gång. Detta lärande strävar efter att individerna ska bedöma fenomenet eller arbetsuppgifterna krisiskt och analysera det. (Ellström, 1992; Ellström, 2001)

Motsatsen till det utvecklingsinriktade lärande är anpassningslärande, även kallat bemästringslärande. Detta lärande baseras på att individen eller gruppen är styrda i sitt lärande och att rutiner inte förändras speciellt mycket. Individerna löser sina dagliga problem eller händelser som de alltid har gjort. I och med att de handlingar individerna utför är på en automatiserad nivå, kräver de inte någon större kontroll. Dessa handlingar

baseras på implicit kunskap, även kallad tyst kunskap. (Backlund, Hansson, Thunborg 2001; Ellström, 2001; Ellström, Gustavsson, Larsson, 1996:b)

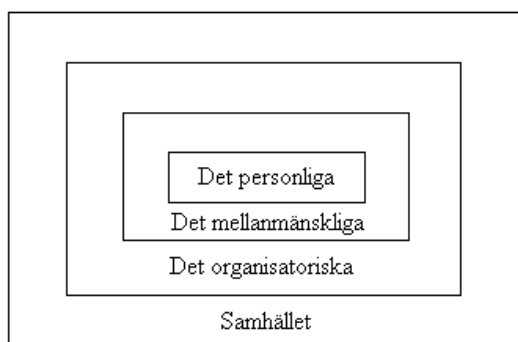
Det utvecklingsinriktade lärandet inriktar sig på explicit kunskap och strävar efter att bryta gamla rutiner, för att skapa ett kreativt lärande. Explicit kunskap innebär att individerna ska reflektera och få feedback på de arbetsuppgifter som de utför, istället för att arbeta på rutin. (Backlund et al, 2001; Ellström, 2001; Ellström et al, 1996:b)

Det går inte att skilja det utvecklingsinriktade lärandet och anpassningslärandet åt genom att säga att det ena lärandet är bättre än det andra. Vilket lärande som bör tillämpas är beroende på vilka förutsättningar det finns. Dessa förutsättningar kan till exempel vara organisationen, arbetsuppgifterna eller en specifik situation. Det mest optimala vore att det finns en kombination mellan båda typerna av lärande, det vill säga en kombination mellan rutin och reflektion. (Backlund et al, 2001; Ellström, 2001; Ellström et al, 1996:b)

2.5.2 Individuella och kontextuella förutsättningar och hinder för lärande

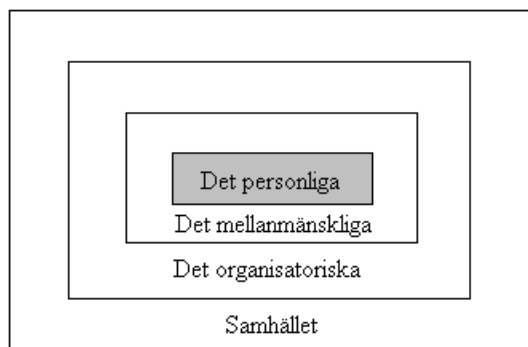
Det finns både förutsättningar och hinder som påverkar individens möjlighet till lärande. Vi benämner dessa förutsättningar och hinder som kontextuella och individuella, samt gruppdynamik och feedback som vi inte anser kan täckas in under kontextuella och individuella förutsättningar och hinder. Kontextuella förutsättningar och hinder utgör de faktorer som finns i individens kontext och som påverkar lärandet. Individuella förutsättningar och hinder är faktorer som individen innehar och som medvetet eller omedvetet utgör en påverkan på lärandet.

Moxnes (1984) beskriver faktorer som påverkar det individuella lärandet utifrån en modell. Faktorerna grupperas in i fyra olika kategorier som utgör en påverkan, negativ eller positiv, på individens lärande. Kategorierna är samhället, det organisatoriska, det mellanmänniska och slutligen det personliga. Vi kommer att utgå från denna modell när vi behandlar de olika förutsättningar och hinder som påverkar det individuella lärandet. Kategorin samhället är inte relevant för vårt syfte och vi kommer därför inte att belysa förutsättningar och hinder ur denna aspekt.



Figur 1
(Moxnes, 1984, s 177)

2.5.2.1 Individuella förutsättningar och hinder



Figur 3
(Moxnes, 1984, s 177)

En förutsättning eller ett hinder för lärande är motivation. Är inte individen själv motiverad påverkar detta lärandets effekter. Individen kan inte lära genom andras engagemang, utan endast sitt eget. (Moxnes, 1984)

Motivation kan definieras utifrån en mängd ord, exempelvis mål, pengar, makt, frihet, arbete och lycka. Dock brukar motivation, i första hand, delas upp i två perspektiv, nämligen inre och yttre förutsättningar för motivation. Yttre förutsättningar kan beskrivas som att individen belönas med något som syns utåt. Det kan exempelvis vara att individen får mer lön om den genomgår en kompetensutvecklingsinsats, vilket leder till att individens lärande motiveras och prestationen på arbetet förbättras. De inre förutsättningarna påverkar även dessa individers motivation till lärande. Dessa innebär att individen ska få ett egenvärde på det den utför. Exempelvis kan en individ genomgå en kompetensutvecklingsinsats och känna att den får ett egenvärde. Inre förutsättningar är inget som ses utåt, eftersom de inte är synliga på samma sätt som de yttre. (Moxnes, 1984; Rogers, 2001; Ellström 1996:a)

I allt en individ gör skapas det erfarenheter, men det är ingen garanti för att individen ska lära av dem. Därför krävs det att individen får en möjlighet till reflektion för att lärandet ska främjas. Reflektionen ska bygga på de erfarenheter och de handlingar individen utför och konsekvenserna av dem. Genom att identifiera, observera och tolka handlingarnas konsekvenser kan individen lära av sina erfarenheter. Reflektionen är en viktig del i en kompetensutvecklingsinsats, eftersom det är en förutsättning för att individerna ska lära. (Ellström, 1996:a)

Ytterligare förutsättningar för individens lärande är känslan av meningsfullheten i det den gör. En individ har lättare att lära om den känner en meningsfullhet för det som ska läras. Meningsfullheten är kopplat till två villkor, nämligen att individen har en mening med det mål som ska uppnås och att individens tidigare erfarenheter är kopplade till det som ska utföras. (Moxnes, 1984)

En förutsättning som påverkar individens lärande är den lärstil individen tillämpar vid utförandet av en arbetsuppgift. Det finns fyra lärstilar som baseras på två dimensioner. Den ena dimensionen innefattar individens förmåga att omvandla sin verklighet. En

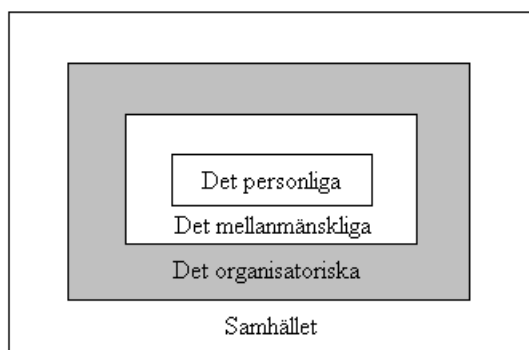
individ kan omvandla sin verklighet genom externa metoder, som konkreta handlingar; individen är så kallat extrovert. Motsatsen till detta är att individen kan omvandla sin verklighet genom interna metoder. De interna metoderna kan till exempel vara att individen reflekterar; individen är så kallat introvert. Den andra dimensionen omfattar individens uppfattning av erfarenheter. Erfarenheter kan uppfattas genom sinnen, alltså att individen skapar en förståelse av erfarenheter genom de konkreta intryck den får. Erfarenheter kan även uppfattas genom förståelse, som innebär att individen skapar en insikt genom abstrakt tänkande. (Granberg, 2003; Kolb, 1984)

De två dimensionerna kan kombineras till fyra lärstilar. Individen kan till exempel vara introvert och uppfatta sina erfarenheter via sinnen. Denna lärstil benämns som divergent kunskap. Denna individ lär sig genom konkret upplevelse och reflekterande observation. Ytterligare en lärstil är den assimilativa kunskapen. Individer som föredrar denna typ av kunskap är introvert och skapar en förståelse med hjälp av abstrakt tänkande. Denna individ vill få teoretisk kunskap presenterad och tänka kring det. (Kolb, 1984)

Det finns även en kombination där individen är extrovert och skapar en förståelse genom abstrakt tänkande. Denna lärstil betecknas som konvergent kunskap och denna individ vill först få en teoretisk grund för att sedan tillämpa den i praktiken. Den sista lärstilen benämns som ackommodativ kunskap och det innebär att individen är extrovert och vill skapa erfarenheter genom konkreta sinnesintryck. Denna individ lär sig genom praktiska uppgifter och genom att prova sig fram. (Kolb, 1984)

Individer behöver nödvändigtvis inte befinna sig inom en och samma lärstil konstant. Oftast har en individ tyngdpunkt i en av de fyra lärstilarna. Detta kan bero på personlighet och tidigare erfarenheter. (Granberg, 2003)

2.5.2.2 Kontextuella förutsättningar och hinder



Figur 2
(Moxnes, 1984, s 177)

Målens utformning kan utgöra en förutsättning eller ett hinder för individens lärande. Genom att ha klara och tydliga mål uppsatta i verksamheten, har individen bättre förutsättningar för att lära. Det räcker dock inte med att det finns klara och tydliga mål uppsatta, för om inte individen kan tolka de mål som finns uppsatta fyller inte målen någon funktion. Individen ska även vara med och delge sina åsikter när målen sätts upp,

för då känner den ett engagemang och en delaktighet i det som senare ska utföras. Delaktigheten innebär inte bara att vara med och bestämma verksamhetens mål, utan innebär även att individerna är med och planera det dagliga arbetet. Delaktigheten kan till exempel vara att individerna är med och bestämmer arbetsfördelningen av arbetsuppgifterna som ska utföras i verksamheten. (Ellström, 1992; Ellström, 1996:a)

Målen utformning ser ut på olika sätt, beroende på vilket typ av lärande en organisation strävar efter. Är det en verksamhet som ska sträva efter ett anpassningslärande är det viktigt att tänka på att målen ska vara sammanhängande och tydliga, eftersom individerna arbetar under snabba förhållanden. Produktions- eller teknologiska verksamheter är exempel på organisationer som tillämpar ett anpassningsinriktat lärande och som inte satsar på någon högre grad av utveckling. Motsatsen till det anpassningsinriktade lärande är utvecklingsinriktade lärandet. I en verksamhet som arbetar utifrån detta lärande kan det vara ett hinder för det kreativa lärandet om de har ett alltför strikt uppsatt mål. Det hämmar individernas utveckling och deras reflektioner om lärandet. Exempel på en sådan verksamhet kan vara en organisation som arbetar med produkter som kräver ständig utveckling. (Ellström, 1996:a)

Det är viktigt att tänka på arbetsuppgifternas utformning och komplexitet för att individens lärande ska främjas. En individ måste ha en känsla av utmaning i sitt arbete och för att uppnå detta ska arbetsuppgifterna läggas på en lite högre nivå än individens förmåga. Är uppgiftens komplexitet alltför hög kan detta skapa ett hinder för lärande och kan leda till att individen känner en hög stress. Är däremot komplexiteten i uppgiften för låg kan det medföra att uppgiften känns för likriktad och ointressant för individen. En annan viktig aspekt att tänka på vid utformningen av en arbetsuppgift är graden av autonomi, det vill säga individens handlingsutrymme i samband med utförandet av en uppgift. Genom en hög grad av autonomi, både vad gäller tidsaspekten och utförande av uppgiften, främjas det individuella lärandet. (Ellström, 1992)

En förutsättning för att främja individens lärande är att arbetsuppgifterna utförs praktisk. Individen ska tillåtas använda det handlingsutrymme den fordrar för att lösa arbetsuppgiften. Hämmas handlingsutrymmet kan detta få negativa konsekvenser i form av att individens lärande blir mindre fördelaktigt. Detta kan i sin tur leda till att det uppstår inlärdd hjälplöshet, som medför att individen inte har något handlingsutrymme alls. Inlärdd hjälplöshet innebär att individen under en tid haft bristande kontroll över sina arbetsuppgifter. Individen lär sig detta beteende och blir passiv i framtida arbetsuppgifter. Den inlärda hjälplösheten kan utmynna i att individen blir passiv i till exempel sin problemlösningsförmåga. (Ellström, 1996:a; Ellström, 1992)

2.5.2.3 Gruppdynamik

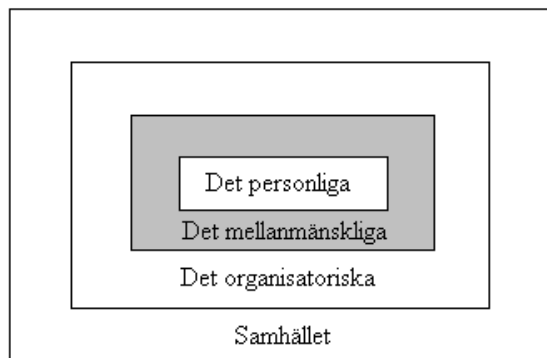


Figur 4
(Moxnes, 1984, s 177)

Dynamiken som kan uppstå i en grupp, kan ses både som en förutsättning och ett hinder för lärande enligt litteraturen. Ett exempel på ett hinder som kan uppstå i en kompetensutvecklingsinsats är att en individ inte vill visa sin personlighet för de övriga i gruppen. En del individer tycker det är oroväckande att träffa och arbeta med individer de inte känner. Om individen känner sig hämmad i gruppen finns det en risk att den inte kan ta lika stor del av lärandet, jämfört med om det skulle vara en trygg grupp. Brist på feedback mellan individerna inom gruppen kan även det utgöra ett hinder för inlärningsprocessen, eftersom individen då inte utvecklas i lika hög grad. (Moxnes, 1984)

Moxnes (1984) anser att det inte bara finns nackdelar med att arbeta i en grupp vid kunskapsinläring, utan att det även finns fördelar. Det är framför allt två aspekter som har en positiv betydelse för gruppens inlärningsprocess. Den ena aspekten är feedback och den andra är gruppens normer som påverkar utvecklingen av gruppen. Feedbacken kan även ses ur en positiv bemärkelse, genom att gruppmedlemmarna känner ett stöd och hjälp av varandra under insatsens gång. Den andra aspekten, normer i gruppen, kan skapa en trygghet för individerna under insatsen. (Moxnes, 1984) Till exempel kan specifika platser vid lunchen skapa en känsla av trygghet och det kan generera en bättre inlärningsmiljö.

2.5.2.4 Feedback



Figur 5
(Moxnes, 1984, s 177)

Det är viktigt att ge deltagaren feedback i dess lärande. Inläringen brukar stimuleras av feedback på två plan. Det ena feedbacken för med sig är kunskap eller information; det andra är att arbetsuppgifterna eller problemen känns mer positiva och individen blir mer engagerad genom positiv feedback. (Moxnes, 1984; Rogers, 2001)

Det finns även negativa aspekter med feedback, antingen att den ges i för liten grad eller att den inte ges alls. Det är viktigt att feedbacken till individen ges så snart som möjligt efter prestationen, eftersom den påverkar inlärningsprocessen. Om feedbacken inte ges direkt finns det en risk att uppgiften utförs på ett felaktigt sätt, vilket kan medföra att individen tappar motivationen för den uppgiften som utförs. (Rogers, 2001)

Det är viktigt att feedbacken ges på rätt sätt, för att det inte ska missförstås och ses som negativ kritik. Den som ger feedback ska använda sig av positiva ord, som exempelvis bra eller utmärkt arbetat. När feedback ges är det viktigt att fokusera på framtiden, istället för att se bakåt, eftersom feedbacken då utgör en mer positiv betydelse. Feedbacken ska även ges genom en tvåvägskommunikation, vilket innebär att mottagaren av feedbacken även ska vara med och resonera kring feedbacken den erhållit. (Rogers, 2001)

3. Metod

Detta kapitel behandlar de utgångspunkter, som har legat till grund för vår studie. Vi redogör även för hur vi har gått tillväga när vi genomfört vår studie. Därefter diskuteras det empiriska resultatets kvalitet.

3.1 Utgångspunkter

Skillnaden mellan kvantitativ och kvalitativ strategi är att kvantitativ fokuserar på siffror och hur ofta förekommande ett specifikt fenomen är, medan kvalitativ strategi har sitt fokus på ord och att förstå bakgrunden till ett visst fenomen. (Bryman, 2001) Kvalitet handlar om ett fenomenets karaktär eller egenskaper, medan kvantitet handlar om mängden av fenomenets egenskaper (Widerberg, 2002).

Vi vill försöka förstå och analysera hur människor upplever kompetensutveckling och då främst planeringsfasen. Detta är anledningen till att vår uppsats bygger på den kvalitativa strategin. Vårt syfte är att dels analysera konsulter uttalanden om planering av kompetensutvecklingsinsatser med avseende på förutsättningar och hinder för individuellt lärande, samt med utgångspunkt i det första delsyftet analysera konsulter mönster och skillnader i planeringen av kompetensutvecklingsinsatser. Vi vill undersöka planeringsfasens kvalitet och se hur denna fas påverkar det individuella lärandet. Vid en kvalitativ strategi kan forskaren ställa sig frågor som vad ett fenomen betyder och vad det handlar om, även frågan varför är utmärkande för denna strategi (Widerberg, 2002).

Vår studie är en kvalitativ intervjustudie, som innefattar sex stycken kvalitativa intervjuer. Intervjupersonerna arbetar i olika konsultföretag med inriktning på kompetensutveckling.

3.2 Genomförande

Intervjuerna vi genomförde var mycket givande. Vi blev väldigt väl bemötta av informanterna, som var intresserade av det problemområde vi valt att studera. De delgav oss information om deras verksamheter och om hur de genomförde planeringen av en kompetensutvecklingsinsats. Datan transkriberades och bearbetades, samt genomgick analys i flera steg.

3.2.1 Datainsamlingsmetod

Inom den kvalitativa strategin finns det olika metoder för att samla in empiri. Observationer, fokusgrupper och intervjuer hör till de vanligaste datainsamlingsmetoderna (Bryman, 2001). Intervjuer är den metod vi valt att använda oss av, eftersom vi anser att denna metod är mest passande till vårt syfte och vår problemformulering. Vi har genom halv-strukturerade intervjuer studerat hur konsulter i olika organisationer planerar kompetensutvecklingsinsatser och hur de främjar lärande. Vi anser inte att vi hade fått vetskap om hur konsulter tänker när de planerar en

kompetensutveckling genom att använda någon annan metod. Vi vill studera hur de tänker för att främja det individuella lärandet och anser därför att intervjun är mest lämplig för att finna bakomliggande tankegångar.

En intervju är ett samtal som har ett syfte och en struktur. Intervjun ska vara ett samtal mellan intervjupersonen och forskaren över ett gemensamt tema. Kunskapen ska utbytas genom en dialog och där är samspelet mellan de två parterna viktigt. Det gäller att forskaren vinner ett förtroende hos intervjupersonen och en atmosfär där intervjupersonen känner sig trygg. Chansen är då större att intervjupersonen på ett fritt sätt kan prata om sina känslor och upplevelser. Det är viktigt att forskaren är medveten om sitt kroppsspråk, som uttryck och gester, men även röstens tonläge. Detta är faktorer som påverkar intervjupersonen och därmed även resultatet av studien. Det finns olika typer av intervjuer, varav en benämns som halv-strukturerad intervju. Denna form av intervju ger intervjupersonen möjlighet att fritt reflektera över problemområdet. (Kvale, 1997)

Den halv-strukturerade intervjun har varken ett bestämt frågeformulär eller ett helt öppet samtal, utan det är en kombination dessa där forskaren använder sig av en intervjuguide. I intervjuguiden finns det olika teman och även förslag till frågor som kan ställas under intervjun. Frågorna ska vara korta, lätta att förstå och fria från begrepp och akademiska termer som kan vara svårförstådda. Intervjuguiden ska fungera som ett stöd och bör inte följas till punkt och pricka. Det är viktigt att intervjun ska kunna ta olika vändningar beroende på hur intervjupersonen svarar och att intervjuaren är receptiv och ställer uppföljande frågor. (Kvale, 1997)

Innan genomförandet av intervjuerna arbetade vi fram en intervjuguide (se bilaga 1). Den bestod av en översikt av frågor som behandlade vårt problemområde. Vi strävade efter att intervjuguiden skulle följa en röd tråd, för att intervjupersonen skulle ha lättare att tankemässigt följa med i intervjun.

Vi klargjorde vid varje intervju vårt syfte men studien och att materialet vi samlade in skulle behandlas konfidentiellt. Dessutom frågade vi om intervjupersonernas samtycke att få använda oss av bandspelare vid intervjun. Därefter gjorde vi en kort presentation av oss själva, för att sedan ställa de inledande frågorna om intervjupersons bakgrund och organisation. Detta benämner Kvale (1997) som en orientering för intervjupersonen, för att den ska vara införstådd i studien. Vidare beskriver Kvale (1997) olika typer av frågor till exempel uppföljningsfrågor, sonderade frågor och specificerade frågor. Vi har använt oss av dessa tre typer av frågor. Intervjupersonen bör även få tid på sig att betänka sina svar och ibland krävs det tystnad (Kvale, 1997). Detta tog vi hänsyn till under intervjuerna och intervjupersonerna fick god tid att tänka igenom sina svar.

Vi försökte ställa frågor som utgick från den senaste kompetensutvecklingsinsatsen konsulterna planerat och anledningen till detta är att de skulle ha något att utgå från i diskussionerna. Intervjuerna avslutades med att intervjupersonerna mer öppet fick diskutera och berätta om det vi hade pratat om under intervjun. De fick möjlighet att göra tillägg eller förtydliga intervjun. Längden på våra sex intervjuer var varierande, men de tog mellan 35 minuter och upp mot en och en halv timme.

Vi genomförde våra intervjuer inom en kort tidsperiod och med anledning av det bearbetade och analyserade vi inte materialet förrän de sex intervjuerna var genomförda. När vi hade bearbetat de sex intervjuerna och gjort de första stegen i analysprocessen ansåg vi att vi hade uppnått en mättnad i vår datainsamling.

3.2.2 Urval av intervjupersoner

Våra intervjupersoner är utvalda genom ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2001). Tidsperioden som denna studie sträcker sig över är begränsad och därmed blev tillgängligheten ett av de huvudsakliga kriterierna i urvalet. Intervjupersonerna skulle även vara konsulter som arbetade med kompetensutveckling. Vilken typ av kompetensutveckling, konflikthantering eller individuell coaching och så vidare, konsulterna arbetade med ansåg vi inte vara väsentligt. Anledningen till det är att vårt fokus ligger på planeringsfasen och inte genomförandet och resultatet av en kompetensutvecklingsinsats.

Vi gjorde ett urval av tjugo stycken konsultföretag genom deras annonser i dagstidningar och på internet. Vi skickade därefter ut en förfrågan via mail till de tjugo konsultföretagen och frågade om de hade en konsult som hade möjlighet att delta i vår studie. Nästan alla företag vi skickade mail till svarade och de flesta skrev även lite om sitt företag. Utifrån dessa beskrivningar kunde vi göra ytterligare ett urval av sex personer, där vi valde de som vi ansåg vara mest passande till vår studie. Alla dessa företag vi har valt befinner sig inom Skåne. Intervjuer utanför denna gräns skulle medföra en större kostnad och skulle vara betydligt mer tidskrävande.

Anledningen till att vi valt att intervjua personer från olika organisationer är att vi anser att vi får olika synsätt och en bredare bild på hur planeringsfasen av en kompetensutvecklingsinsats ser ut. Hade vi valt att fokusera på en organisation finns det en risk att konsulterna har ett liknande arbetssätt och att de har genomfört och planerat kompetensutvecklingsinsatser tillsammans. I detta fall skulle vi få en ensidig bild av hur en kompetensutvecklingsinsats kan planeras. Vårt syfte är dels att analysera de mönster och skillnader som finns mellan konsulter i olika organisationers sätt att planera en kompetensutvecklingsinsats för att främja det individuella lärande.

Intervjuerna är utförda på konsulternas arbetsplatser, eftersom vi utgick från att intervjupersonerna skulle känna sig mer bekväma på sin arbetsplats. Dessutom ville vi inte ta upp mer av deras tid än nödvändigt. Nackdelen med detta är att det finns en risk för störningsmoment, som till exempel en telefon som ringer eller en kollega som avbryter (Trost, 2005).

3.2.3 Etiska regler

Dagens samhällsforskning är viktigt både för samhällets utveckling och för individerna som lever i det. När forskare bedriver forskning är det viktigt att forskaren förhåller sig till de forskningsetiska principerna för att forskningen ska få så hög kvalitet som möjligt och för att individerna som medverkar i forskningen inte ska bli kränkta, fysiskt skadade eller förödmjukade. (Vetenskapsrådet, 2007)

De forskningsetiska principerna består främst av fyra krav för att skydda individerna, dessa brukar även kallas för individskyddskravet och är huvuddelen i de forskningsetiska principerna. Dessa fyra kriterier är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. (Vetenskapsrådet, 2007)

Informationskravet innebär att forskaren ska informera deltagarna om vad studien har för syfte och vad deltagarna fyller för funktion för det syftet. Forskaren ska även informera informanterna att de ställer upp helt frivilligt och om de känner sig obehövs på något sätt har de möjlighet att, när som helst, avbryta sin medverkan i studien. Forskaren måste dessutom informera var och hur resultatet av studien ska presenteras. (Vetenskapsrådet, 2007)

Samtyckeskravet innebär att forskaren ska ha samtycke från deltagarna i studien. Det vill säga att det är upp till deltagarna att säga hur länge och hur mycket de vill delta i studien och att det sker på deras villkor. Deltagarna kan, som nämndes ovan, när som helst avbryta sin medverkan. (Vetenskapsrådet, 2007)

Konfidentialitetskravet medför att deltagarnas personuppgifter ska utlämnas för obehöriga, vilket innebär att forskaren ska ge informanterna så stor konfidentialitet som möjligt i sin studie. Det är också viktigt att enskilda individer som deltagit i studien inte kan identifieras av obehöriga och därför är det viktigt att forskaren tänker på detta när personer i studien ska presenteras. (Vetenskapsrådet, 2007)

Nyttjandekravet innefattar att forskaren inte får använda eller utlåna informationen som samlats in till studien i annat än vad som är avsett i studien. (Vetenskapsrådet, 2007)

Vi har i vår studie noggrant tagit hänsyn till att dessa krav och informerat informanterna vad studien har för syfte och tagit hänsyn till deltagarnas konfidentialitet.

3.2.4 Bearbetning och analys av data

När vi genomfört intervjuerna lyssnade vi igenom intervjuerna upprepade gånger, för att sedan transkribera materialet. Det hände att intervjupersonerna kom ut på ett sidospår i sina utsagor och därför utlämnade vi de delar i transkriberingen. Detta eftersom vi inte ansåg att de delarna var relevanta i förhållande till vårt syfte. Vi transkriberade dock de resterande delarna av det empiriska materialet ordagrant. Vi bevarade banden med de ursprungliga intervjuerna, för att kunna kontrollera oklarheter eller missförstånd som uppkom. Det transkriberade materialet genomgick sedan en kodning som i slutändan genererade användbar teori.

Kodning används i syfte att organisera och sammanställa data i teman och begrepp, som sedan skapar övergripande kategorier. Kodningen är inget som är fast och oföränderligt, utan genomgår en ständig omprövning och jämförelse. Anledningen till det att försöka finna under vilka teman och begrepp kodningen överensstämmer. Den öppna kodningen är den första i ordningen i vilken data kodas på ett allmänt plan bryts ner och grupperas. Därefter följer en axial kodning som innebär att kopplingar mellan grupper från den öppna kodningen görs. Slutligen genomförs en selektiv kodning vilken medför att de väsentliga begreppen och kategorierna väljs ut och bearbetas ytterligare.

Kompletteringar kan göras från det ursprungliga materialet, som får till följd att empirin utvecklas. (Bryman, 2001)

Vårt material har bearbetats med hjälp av de tre typer av koder som beskrivs ovan. Vi började med att koda materialet allmänt och försökte finna beröringspunkter som var intressanta utifrån vårt syfte. Därefter grupperade vi och fann kopplingar mellan de öppna koderna. Vi gjorde även en selektiv kodning där vi fokuserade på de mest väsentliga kategorierna.

Nästa steg i vår analys av datan var en cross-case analys, som även har likheter med en selektiv analys. En cross-case analys innebär att all data bryts ner i mindre komponenter och granskas i detalj. Hela det empiriska underlaget betraktas och forskaren försöker hitta samband mellan de olika komponenterna. Inomfalls analys är ytterligare en metod som data kan analyseras genom. Denna metod innebär att varje enskilt fall studeras utifrån en rad nyckelord eller komponenter. Dessa nyckelord och komponenter finner forskaren ofta genom en cross-case analys. (Miles & Huberman, 1994)

Vi granskade materialet i sin helhet och försökte skapa en överblick över detaljerna i vår data. Vi strukturerade upp detaljerna och grupperade dem i kategorier. Vi fann kopplingar mellan de olika kategorierna och vi försökte hitta mönster i informanternas utsagor. Efter denna analys inledde vi vår sökning av litteratur, där vi kunde hitta likheter och skillnader mellan litteraturen och empirin. Vi tog avstånd från empirin och kunde se de iakttagna fenomenen ur en annan synvinkel, litteraturens.

Därefter inledde vi ytterligare analyser av datan, nämligen inomfalls analysen. Vi studerade varje enskilt fall utifrån det vi kommit fram till i dels cross-case analysen, men även genom litteraturen. Vi fokuserade på de fenomen som, enligt oss, var mest intressanta. Varje informants data granskades igen och därefter försökte vi finna fler kopplingar mellan de olika fenomenen och mellan informanterna. Vi studerade till exempel om det fanns ett mönster bland informanternas syn på begreppet kompetens och deras planering av en kompetensutvecklingsinsats. Vi sökte efter om det fanns några generella mönster i hur konsulterna arbetar med planeringen av kompetensutvecklingsinsatser för att främja det individuella lärandet.

3.3 Kvalitet

Frågeformuleringen i intervjuerna är viktig för datans kvalitet. Intervjuaren ska i största möjliga mån ställa så välformulerade frågor som möjligt. Genom att undvika ledande frågor och låta den intervjuade få berätta sin uppfattning i en viss fråga, ökar kvalitén på datan. Det är även viktigt att intervjun består av korta frågor och långa svar, det är alltså den intervjuade som ska föra sin talan. Ytterligare en viktig aspekt att poängtera är konfidentialiteten och att intervjuaren är noggrann med att informera den intervjuade om att den insamlade datan inte kan härledas till denna. (Kvale, 1997) I och med detta anser vi att kvaliteten ökar, eftersom intervjupersonerna känner sig säkrare i situationen och kan därmed tala mer öppet om fenomenet. Vi har tidigare nämnt vårt förfarande i datainsamlingen och bearbetningen av datan och anser att vi har tagit hänsyn till dessa aspekter.

Vi anser att det är en fördel att vi var två intervjuare under intervjuerna. Vi hade stöd av varandra och dessutom har vi två olika sätt att tänka på vilket medför ett bredare empiriskt material, eftersom vi reflekterade utifrån två tankesätt och synvinklar. I och med att vi använde oss av bandspelare under intervjuerna kunde fokusera på själva intervjun och vi behöver inte koncentrera oss på att föra anteckningar. Dessutom gick vi inte miste om tonfall, ordval och relevant information genom att anteckna. Enligt Trost (2005) tenderar anteckningar dessutom att bli subjektiva och selektiva. En nackdel är dock att intervjupersonen kan ha känt sig hämmad av att deras svar spelades in på band och därmed finns förevigat (Trost, 2005).

Bryman (2001) beskriver kriterier som påverkar empirins kvalitet. Han nämner bland annat tillförlitlighet, överförbarhet och pålitlighet som delar av begreppet trovärdighet. Dessutom beskriver han även bedömningen av äkthet som ett verktyg för att värdera kvalitén på empirin.

Tillförlitlighet innefattar bedömningen av studiens genomförande och resultat. Studien ska ha genomförts enligt de regler som finns att tillämpa. Dessutom ska resultatet vara överensstämmande med deltagarnas uppfattningar. (Bryman, 2001) Vi anser att vi har tagit hänsyn till de regler som finns att tillgå i samhällvetenskaplig forskning. Vi har dock inte fått resultatet bekräftat av deltagarna, men vi anser att användandet av bandspelare stärker vår empiris tillförlitlighet. Bandspelaren gör, som vi tidigare nämnt, att det blir en minskad risk för missförstånd och feltolkningar.

Överförbarheten innebär att resultatet ska redogöra med fyllighet och detaljer så att resultatet ska kunna överföras till en annan miljö (Bryman, 2001). Överförbarheten i vår studie kan ifrågasättas. Detta med tanke på att vårt urvalsförfarande inte var optimalt. Vi använde oss av ett bekvämlighetsurval och det medför att resultatet inte speglar den del av samhället vi studerat. Vi kan dock tänka oss att empirin och uppsatsen som helhet kan starta tankegångar och inspirera människor som arbetar inom den bransch vi studerat, eftersom vi anser att vårt resultat är fylligt och detaljerat.

Pålitligheten av empirin prövas genom att säkerställa att hela forskningsprocessen ska vara tillgänglig och redovisad. Detta kriterium kan stärkas genom att resultatet granskas av utomstående. (Bryman, 2001) Detta kvalitetskrav anser vi att vi uppfyller, eftersom vi inte uteslutit några delar av processen och vi har noggrant redogjort vårt förfarande. Vi har dessutom tagit hjälp av utomstående som bedömt och diskuterat resultatet. Vi har både granskats av personer som varit insatta i vårt ämne, men även av personer som inte har varit det.

Äktheten i empirin innebär att resultatet, deltagarnas redogörelser och åsikter, ska framställas rättvist. Dessutom tas det hänsyn till konsekvenserna för deltagarna. De ska kunna bli hjälpta av studien till exempel genom att få en inblick i sin miljö eller att de får bättre möjligheter. (Bryman, 2001) Förhoppningsvis skapar vår studie en medvetenhet hos deltagarna hur de själva eller hur personer inom deras bransch förhåller sig till det problemområde vi studerat.

4. Kompetensutveckling i praktik

I denna resultatredovisning har vi namngett de sex konsulterna med bokstäverna A-F. Detta med anledning av att en konsults åsikt om de olika företeelserna ska kunna jämföras. Vi redogör nedan vårt empiriska resultat, samt integrerar den med vår analys. Analysen är placerad i slutet av varje avsnitt och markeras genom att första ordet i varje analysdel är kursivt.

4.1 Synen på begreppet kompetens

Konsulterna vi intervjuat arbetar med olika ämnen inom området kompetensutveckling. Begreppet kompetens är en viktig del i deras arbete, eftersom synen på kompetens kan påverka kompetensutvecklingsinsatserna de genomför. Synen på kompetens påverkar därmed även individernas lärande.

Synen på kompetensbegreppet har varit varierande hos de olika konsulterna. Vi kan se att beskrivningarna av begreppet kompetens snarare inriktar sig på olika typer av kompetenser en individ kan inneha, än på en beskrivning av vad kompetens är som helhet. Konsulterna beskriver olika typer av kompetenser på ett liknande sätt, men vi kan se att dessa beskrivningar framför allt skiljs åt i en aspekt. Antingen grupperas kompetenserna i termer av praktisk, teoretisk, teknisk och social kompetens alternativt beskrivs kompetens som en individs förmåga att kunna reflektera, analysera och ifrågasätt sig själv och det arbete som utförs.

I konsulternas beskrivningar framkommer det även att det måste finnas en koppling mellan de olika kompetenserna individen besitter och ett sammanhang eller en situation. Konsult F och konsult B anser att kompetensen individerna besitter ska utföras i ett visst sammanhang för att det ens ska kunna betraktas som kompetens. Den ska exempelvis kunna kopplas till individens arbete eller en uppgift som ska genomföras.

Kompetens anses, enligt konsulterna, vara något som ständigt måste stimuleras. Kompetens anses även vara en färskvara och att det krävs en ständig utveckling och träning för att bibehålla den. Konsult F förklarade att det finns vissa kompetenser eller färdigheter som individer lär sig och som aldrig riktigt försvinner, de har lärts för livet. Vidare nämner konsulten ett exempel om kunskapen att kunna cykla. De flesta som en gång lärt sig att cykla, kan sannolik cykla hjälpligt även om lång tid har förflutit. Förutom denna typ av kunskap och lärande anser konsult F att det måste ske en kontinuerlig träning och övning för att kunskaperna inte ska försvinna. Det krävs att individerna fortsätter att träna sig i det de har lärt sig under utbildningen, för att de ska få nytta av det framöver.

Enligt litteraturen är inte kompetens ett fristående begrepp, utan det måste sättas i relation till andra begrepp och till ett sammanhang, för att kompetens ska skapas. Förståelse är något som Sandberg (1994) lägger tyngd på när han beskriver kompetens. Individen skapar kompetens genom att reflektera och skapa en förståelse av den uppgift som utförs. I ett av de resonemang som konsulterna för, beskrivs förståelsen som en

viktig komponent i begreppet kompetens. Detta sätt att se på begreppet kompetens utgör en djupare förståelse för begreppet och ser kompetens som en helhet. Dessa konsulter relaterar även kompetens till den uppgift individen ska utföra.

Lundmark (1998) beskriver en annan syn på kompetens, vilken innefattar olika typer av kompetenser en individ kan inneha, till exempel social, personlig och funktionell kompetens. De typer av kompetenser individen innehar ses inte som en beskrivning av begreppet kompetens som helhet, utan beskriver vad individen besitter för kunskap och färdigheter. Konsulter med denna syn på begreppet kompetens ser inte begreppet på ett lika djupgående plan som det tidigare beskrivna resonemanget. De ser kompetens endast som individuella egenskaper och kan därför liknas med Lundmarks (1998) beskrivning.

4.2 Kompetensutveckling

I vår studie kan vi urskilja två framträdande synsätt som konsulterna betraktar kompetensutveckling på, vilka är varandras motsatser. Företrädarna för ett av synsätten står för att det finns likheter mellan kompetensutveckling och den traditionella svenska skolan, samt att det finns liknande metoder för lärande. Motsatsen till detta synsätt är att kompetensutveckling inte kan liknas med den traditionella skolans sätt att utbilda individer.

Synsättet som jämför kompetensutveckling med den traditionella skolan, har företrädare som tillämpar metoder där deltagarna gör ett förarbete innan de genomgår utbildningen. Detta kan liknas med skolans hemuppgifter och anledningen till att denna metod praktiseras är att deltagarna ska komma väl förbereda till insatsen.

Konsulterna med det kontrasterande synsättet, anser att de inte kan jämföra deras kompetensutvecklingsinsatser med den traditionella skolans verksamhet och metoder för att främja lärande. De menar att kompetensutvecklingsinsatsernas individanpassade metoder inte går att jämföras med skolans likriktade syn på lärande.

Enligt Dall'Alba och Sandberg (1997) finns det olika sätt att se på kompetensutveckling. Antingen kan kompetensutveckling ses som formella utbildningar eller så kan det betraktas som informell utveckling. Beroende på vad som läggs i begreppet kompetens får det olika konsekvenser och effekter för individernas lärande. Konsulterna ser på kompetensutveckling ur två perspektiv som kan liknas vid Dall'Albas och Sandbergs (1997) beskrivning av kompetensutveckling. Konsulterna som liknar kompetensutveckling vid skolans utbildningar kan jämföras med planerade kurser och aktiviteter, så kallade formella utbildningar. De konsulter som har individen i fokus och som inte vill jämföra sina kompetensutvecklingsinsatser med skolans utbildningar kan liknas med begreppet informell utveckling, vilket innebär en utveckling som sker mestadels i individens arbete. Även om den informella utvecklingen oftast sker på arbetsplatsen, kan den liknas med den individbaserade synen en del av konsulterna har på kompetensutvecklingsinsatser. Detta eftersom individanpassade insatser ofta är baserade på individens behov av utveckling i dess arbete. Vi kan dra slutsatsen att den informella utvecklingen kan liknas med

individbaserade kompetensutvecklingsinsatser och insatser som är jämförbara med den traditionella skolan kan liknas med formella utbildningar.

4.2.1 Planering av kompetensutvecklingsinsatser

Konsulterna i vår studie har relativt snarlika förfaringssätt när det gäller planeringen av kompetensutvecklingsinsatser. Förarbetet anses vara oerhört viktigt och mycket energi bör läggas på det.

Konsult D menar att de inte har en specifik planeringsfas, utan planeringen och genomförandet flyter in i varandra. Detta förklaras som att utbildningen växer fram under tidens gång, istället för att det finns en distinkt planeringsfas och ett distinkt genomförande. Uppdraget utgår från en specifik uppgift, ett handlande, som deltagarna ska genomföra i organisationen de arbetar i och sedan ska de reflektera över handlandet. Därefter ska det leda till ett lärande som kan leda till ytterligare ett handlande, samt en reflektion och sedan studerar deltagarna vad de lärt sig av processen. Konsulten uttrycker det:

”Så man kan säga att uppdragen eller utbildningarna växer snarare fram än att vi planerar och genomför. Så att det är något som sker i samspel hela tiden”

(Konsult D)

Det har framkommit i vår studie att en del konsulter har någon form av standardförfarande i sin planering av en kompetensutvecklingsinsats. Konsultens kompetensutvecklingsinsatser har liknande utgångspunkter när den planerar insatserna med uppdragsgivarna. Vissa konsulter har en eller flera modeller som de utgår från när de planerar insatsen, men de anpassar dock modellerna något efter uppdraget och organisationen som ska genomgå en kompetensutvecklingsinsats. Konsult A utgår från en internationell standardmall vid planeringen av kompetensutvecklingsinsatser. Standardmallen utgör ramarna för insatserna.

Planeringen av en kompetensutvecklingsinsats formas till stor del utifrån det perspektiv organisationen har på kompetensutveckling. Ellström (1992) anlägger fyra perspektiv som kompetensutveckling kan betraktas utifrån. Dessa är dock inte fasta perspektiv, utan de kan kombineras och går in i varandra. Det är svårt att relatera de enskilda konsulterna till Ellströms (1992) fyra perspektiv, eftersom konsulterna inte kan betraktas ur dessa renodlade perspektiv. Vi kommer dock att relatera till dessa fyra perspektiv i vår djupgående analys, 4.4.

Forsberg et al (1984) beskriver planeringens olika moment, men för ingen diskussion om att eventuellt integrera planeringen med genomförandet av insatsen. Planeringsfasen av en kompetensutvecklingsinsats anses av konsulterna vara en oerhört viktig del för att uppnå ett bra resultat. Det finns dock en konsult som inte arbetar med en specifik planeringsfas, vilket inte litteraturen behandlar.

4.2.1.1 Behovsanalys och målformulering

Flertalet av konsulterna genomför någon form av behovsanalys inledande i planeringen av utbildningen tillsammans med uppdragsgivaren. Det sker en diskussion om de mål, tankar och behov uppdragsgivarens organisation har med insatsen. Därefter skiljer det

sig mellan de olika konsulterna. Dels finns det de som nöjer sig med att endast ta del av organisationens behov, medan andra arbetar vidare med individuella behovsanalyser för att tillgodose även individernas behov av utveckling. I en del av konsulternas utbildningar förekommer det dessutom utvecklingsplaner för varje enskild individ.

Behovsanalysen kan bestå av utvecklingssamtal och måldialoger med individerna. Dessa diskussioner har dels till syfte att konsulterna ska få vetskap om individernas ambitioner med insatsen, men även att bygga upp en etablerad relation med individerna redan innan insatsen börjar. Omfattningen på behovsanalyserna varierar och en del konsulter är väldigt ingående när de genomför en behovsanalys och benämner det som förstudie.

De individuella behovsanalyserna kan göras före planeringen av utbildningen genom individuella samtal med deltagarna eller genom enkäter. De kan även ske i början av en utbildning, som beskrivs nedan:.

”Så tar ju handledaren reda på, i början av en utbildning, både vad de har för förväntningar och vad de redan kan så att de vet att de lägger sig på rätt nivå”

(Konsult A)

Samtal eller intervjuer och enkäter är de vanligaste metoderna som används vid genomförandet av en behovsanalys. Det finns även ett antal andra metoder som praktiseras vid behovsanalyser. Fältstudier, etnografiska, deltagande observationer och informella samtal med medarbetare är exempel på metoder som konsulterna använder sig av.

Behovsanalys anses både av litteraturen och av konsulterna som en väsentlig del av planeringsfasen. Anledningen till att det är viktigt att genomföra en behovsanalys är, enligt Forsberg et al (1984), att insatsen inte ger det resultat om den baseras på felaktiga behov. Litteraturen tar upp organisatoriska behov, individuella behov, samt normorienterade och problem- och situationsorienterade behov som kan utgöra en grund för behovsanalyser. Dessa perspektiv är inget konsulternas utsagor behandlar. Konsulternas behovsanalyser utgår enbart från individens eller organisationens behov.

Metoderna som konsulterna använder sig av vid genomförandet av behovsanalyser är snarlika de som beskrivs i Forsberg et al (1984). De vanligaste metoderna som både litteraturen beskriver och som konsulterna använder är enkäter och intervjuer.

Forsberg et al (1984) gör en distinktion mellan behovsanalys och målformulering och menar att målformuleringen ska bygga på de behoven som framkommer i behovsanalysen. Konsulterna däremot integrerar dessa delmoment i planeringen och om de diskuterar målformulering så sker det i samband med behovsanalysen. Slutsatser som vi kan dra från denna analys är att litteraturen och konsulternas förfaringsätt när det gäller genomförandet av behovsanalyser är relativt snarlika. Konsulternas behovsanalyser utgår endast från organisationens eller individens behov. Den största skillnaden mellan litteraturen och konsulterna i analysen är att konsulterna integrerar behovsanalysen med målformuleringen, vilket inte litteraturen gör.

4.2.1.2 Planeringen av genomförande

Konsulterna planerar även genomförandet av en kompetensutvecklingsinsats, även om de inte beskriver utförligt hur denna del planeras. De använder sig av olika metoder för att främja individernas lärande. Konsulterna beskrev metoder som kan anses vara kognitiva, men de beskrev även metoder som är mer handlingsinriktade. En svårighet är att individerna ska kunna använda sig av kunskapen som lärts även när de återgår till sina arbeten. Detta ansåg de flesta av konsulterna vara ett problem som de var tvungna att ha i åtanke vid planeringen.

De kognitiva metoderna innebär att konsulterna främjar individens lärande genom att starta en tankemässig process och det sker främst genom diskussioner, samt genom att försöka skapa en förståelse för det de gör. Reflektion och ifrågasättande är andra exempel på kognitiva metoder som konsulterna tillämpar.

Konsult C beskriver föreläsningar som en metod för individer att tillägna sig teoretisk kunskap. Även konsult E använder sig av kortare föreläsningar, för att individerna ska få en kunskapsbas. Efter individerna fått en bas av kunskap arbetade konsulten med diskussioner.

En av informanterna, konsult D, beskrev en metod som de tillämpar på deras företag. Den metoden bygger på att individen ska reflektera och ifrågasätta en handling den har utfört i den egna organisationen. Det individuella lärandet ska främjas ur denna process, som kan gå runt i loopar. Ifrågasättandet som en metod för att främja individens beskrevs även av konsult E, där arbetet fokuserades på att förändra individens attityder. Om det är en deltagare som har en olämplig attityd och inställning till utvecklingsinsatsen brukar individens attityd ifrågasättas och det exemplifieras nedan:

”Då brukar vi säga att vi drar ner byxorna på dem/.../för att uppnå attitydmålet. Att de ska inse att de faktiskt bara för att de har jobbat i 25 år så kan man ju göra fel”

(Konsult E)

De handlingsinriktade metoderna innefattar mer upplevelsebaserade tillvägagångssätt och att individer lär genom handling förespråkas. Ungefär hälften av informanterna använde sig av någon handlingsinriktad metod och det huvudsakliga draget i dessa metoder är att de är av praktisk art. De handlingsinriktade metoderna kombineras ofta med en kognitiv metod, som till exempel diskussion.

Skådespel eller rollspel är exempel på metoder som tillämpas och konsult F regisserar deltagarnas rollspel med hjälp av två professionella regissörer. Förutom teater tillämpas även dans och sång för att främja det individuella lärandet. Enligt konsult F ska kompetensutvecklingsinsatserna vara baserade på upplevelser.

Arbete i par eller i tretal är en metod som används frekvent. Konsult E beskriver hur tre deltagare utför en praktisk rollövning genom att en deltagare agerar som säljare, en är kund och en observerar. I denna metod blir deltagaren bedömd av två andra deltagare som kan utveckla till exempel attityden hos denna. Konsult C använder sig av en liknande metod.

Litteraturen beskriver hur val av metoder för inläring är en del i planeringen av genomförandet. Forsberg et al (1984) beskriver olika metoder, samt dess för- och nackdelar. För- och nackdelar är inget som konsulterna lägger vikt vid, utan beskriver endast de metoder som används och syftet med metoderna. Vi kan se en skillnad i att konsulterna inriktar sig antingen på metoder som är kognitiva eller metoder som är handlingsinriktade. Konsulterna använder sig oftast inte av enbart de handlingsinriktade metoderna, utan även de kognitiva är en del av arbetet. Litteraturen tar upp metoder som kan grupperas in under dessa två begrepp, kognitiva och handlingsinriktade metoder.

Litteraturen menar att utvärderingen är en betydelsefull del av planeringsfasen. Konsulterna benämner inte planeringen av utvärderingen som ett viktigt moment av planeringen. Sammanfattningsvis kan vi se att det är svårt att utvärdera under insatsens gång, en så kallad formativ utvärdering, om det inte har planerats innan. Utvärderingen kan då bli begränsad om den inte planeras i förväg.

4.3 Förutsättningar och hinder för lärande

I detta avsnitt redogörs först för det individuella lärandet, som följs av individuella och kontextuella förutsättningar och hinder för lärande. Slutligen redogör vi för gruppdynamik och feedback, som även dessa betraktas som förutsättningar och hinder för det individuella lärandet.

4.3.1 Individuellt lärande

Konsulterna i vår studie är ganska överens om att det inte finns en lösning eller ett sätt som alla individer lär på. De konstaterar att lärandet är oerhört individuellt och beror på många olika faktorer. Människors olika sätt att lära sig på beskrivs i termer av att individer är antingen extroverta eller introverta, men det finns även andra begrepp och perspektiv som lärandet beskrivs utifrån. Generellt anser konsulterna att det är svårt att svara på hur, när och var det individuella lärandet är optimalt. Konsult B uttrycker det:

*”Hade jag vetat det så hade jag löst den ständigt återkommande frågan.
Jag tror inte att det finns något bästa sätt för alla, som är gemensamt.
Jag tror det finns en massa olika sätt att lära sig”*

(Konsult B)

Individer kan till exempel vara extroverta och har då ett behov av att utföra saker och ting i praktiken för att den ska lära bäst. Den introverta individen lär sig bättre genom att få möjlighet att läsa på teoretiskt.

Det förekommer åsikter om att individer lär sig genom att skapa en egen upplevelse genom handling och sedan reflektera över den handlingen. Konsult A anser att det är oerhört viktigt att deltagarna själva vet hur de lär bäst. Förutsättningar och erfarenheter betonas som viktiga faktorer, vilka påverkar det individuella lärandet.

Konsulterna vi har intervjuat är överens om att det finns både förutsättningar och hinder som påverkar individernas lärande. Både förutsättningar och hinder är viktiga att ta i beaktning, eftersom de influerar lärandet för individen. Förutsättningarna utgör en

grund där kompetensutvecklingsinsatserna byggs på och hinder är en aspekt som bör undvikas för att individerna ska kunna uppnå ett lärande.

Individuellt lärande beskrivs både av litteraturen och konsulterna som att individer antingen extroverta eller introverta vid en inlärningssituation. Kolb (1984) skildrar fyra lärstilar, varav två innefattar extroverta individer och två som innefattar introverta individer. Granbergs (2003) och Kolbs (1984) resonemang, kring lärstilar, om att en individ inte har en konstant lärstil utan att de fyra kan kombineras. Detta kan jämföras med konsulterna utsagor om att det inte finns ett bästa sätt för individerna att lära sig på.

En kompetensutvecklingsinsats inriktning på lärande, utvecklings eller anpassningsinriktat lärande, kan ha betydelse för hur en individ tar till sig kunskapen. Beroende på vilken lärstil en individ har sin tyngdpunkt i, föredrar den antingen anpassnings eller utvecklingsinriktat lärande. Det går naturligtvis inte att dra en rak linje mellan vilka lärstilar som kan kopplas till vilket lärande, men det finns dock paralleller.

4.3.2 Individuella och kontextuella förutsättningar och hinder för lärande

Det finns både förutsättningar och hinder som utgör en påverkan på individens lärande. Det är konsulternas ansvar att ta hänsyn till hinder och försöka skapa förutsättningarna för att deltagarna i kompetensutvecklingsinsatserna ska utvecklas. Olika typer av förutsättningar och hinder beskrivs av konsulterna och dessa kan delas upp i kontextuella och individuella förutsättningar och hinder.

4.3.2.1 Individuella förutsättningar och hinder

Individuella förutsättningar och hinder beror på individen som person och dess inre villkor. Dessa förutsättningar och hinder kan konsulterna endast påverka indirekt, genom att göra kompetensutvecklingsinsatserna intressanta. Konsult B anser att lärandet måste varje enskild individ ta ansvar för själv, de kan endast skapa de kontextuella förutsättningarna.

Den huvudsakliga individuella förutsättningen för lärande, som även kan utgöra ett hinder, ansågs av konsulterna vara motivation. Individerna måste själva vara motiverade till att ta del av den kunskap som kompetensutvecklingsinsatsen förmedlar. En del av konsulterna utbildar endast de deltagare som genomgår kompetensutvecklingsinsatsen frivilligt, vilket de anser vara en stor fördel för deltagarnas motivation. Det finns dock de konsulter som utbildar deltagare, som inte deltar på frivillig basis och det är då särskilt viktigt, enligt konsulterna, att motivera deltagarna.

Viljan var även det en faktor som ansågs påverka resultatet av lärandet. Exempelvis kanske individen inte har viljan eller lusten att lära sig eller att den har en rädsla för att utvecklas. Konsult F menade till och med, att utan viljan så sker det inget lärande. Vikten av att individerna har en egen inre motivation och viljan att lära exemplifieras nedan:

”Jag kan ju leda en häst till vatten man jag kan ju inte tvinga den till att dricka”

(Konsult D)

”Det kan alltid bara komma in som ett erbjudande. Det tycker jag är viktigt att understryka, för det finns en tro på att man kan lära andra. Och det är enligt min uppfattning stört omöjligt. Utan den enda möjligheten är att erbjuda så attraktiva möjligheter som möjligt genom att koppla det till positiva saker”

(Konsult B)

Konsult F byggde vidare på begreppet vilja och menade att det även krävs mod. En individ kan mycket väl ha en enorm vilja att lära sig, men att den ibland inte har modet och inte vågar, vilket då resulterar i att det inte sker ett lärande. Det kan, enligt konsult F, likas vid att sluta röka. Exempelvis kan en rökare ha en oerhörd vilja att sluta röka, men tänder ändå cigaretten. Det är inte förrän individen har modet att verkligen sluta, som utvecklingen sker.

Mognad och att individen ska ta eget ansvar för sin utveckling poängteras av konsult B, som en viktig förutsättning för att individen ska lära. Individerna måste själva se utvecklingen som en meningsfull aktivitet. Den måste känna sig mogen att ta nästa steg i utvecklingen, lärande är inget som kan tvingas på. En individ ska inte pressas till att utvecklas eller läras på kommando från konsulterna, menar konsult B.

Förståelsen kan utgöra ett hinder för individens lärande. Individen förstår kanske inte meningen med kompetensutvecklingsinsatsen som helhet eller delar av insatsen och den bristande förståelsen gör att deltagaren inte kan ta del av kunskapen. Ytterligare ett hinder, som konsult E anser vara det största, är individens attityd. Om individen har en felaktig attityd är möjligheterna mindre att den tar till sig kunskaperna från kompetensutvecklingsinsatsen.

Konsult B beskriver att ett hinder för lärande kan vara att individen anser att det inte finns något behov av utveckling, för det ursprungliga sättet den till exempel utförde en uppgift på fungerar alldeles utmärkt. Individen ser då ingen anledning att ändra på det. Ett exempel nämns:

” Till exempel har skolan stora problem med att jobba i arbetslag. Den nya pedagogiken eller skolformen, det finns direktiv från politiker och andra, som säger att ni ska jobba i arbetslag, i spår tvärs över ämnesgränser, över stadier på olika sätt. Samtidigt finns det en tradition...som säger att varje klasslärare sköter sitt i sitt klassrum. Och så ska man lägga in en arbetslagsutveckling på en sådan här skola, då förstår ni liksom att man har att göra med kraftfulla motstånd”

(Konsult B)

Motivation är en viktig förutsättning som dels litteraturen, men även konsulterna anser vara ett villkor för att främja det individuella lärandet. Moxnes (1984) menar att motivationen måste komma från individen själv, vilket även nämns av konsulterna. Konsulterna menar även att motivationen kan kopplas med begreppen vilja och mod, medan litteraturen inte nämner dessa begrepp.

Moxnes (1984) beskriver förutsättningen meningsfullhet, vilken påverkar individens lärande. Meningsfullheten i en kompetensutvecklingsinsats kan relateras till konsulternas utsagor. Konsulterna nämner att en del individer motsätter sig lärande på

grund av att de anser att de inte har någon användning av kunskapen; det finns ingen mening att ta del av lärandet. Litteraturen och konsulterna beskrivning av de individuella förutsättningarna överensstämmer i hög grad. Det läggs stor vikt vid denna typ av förutsättningar, eftersom dessa anses främja individernas lärande.

4.3.2.2 Kontextuella förutsättningar och hinder

Kontextuella förutsättningar och hinder är de faktorer som finns i individens omgivning och som utgör en påverkan på lärandet. En del förutsättningar och hinder är direkt kontrollerbara av konsulterna och är en viktig del i arbetet för individens lärande. Somliga av informanterna lägger inte så mycket kraft på denna typ av arbete, men det huvudsakliga mönstret är dock, att kontextuella förutsättningar och hinder har en stor påverkan på vad kompetensutvecklingsinsatserna resulterar i.

Konsult B menar att kompetensutvecklingsinsatsens utformning och konsulterna själva kan utgöra ett hinder för lärande. Det är inte alltid som personkemin stämmer överens mellan konsulterna och deltagarna. En kompetensutvecklingsinsats kan vara svår att anpassa till alla individer.

Kompetensutvecklingsinsatsens relevans för arbetet anses, enligt konsult B, som en synnerligen viktig faktor för individens lärande. Om kunskapen i kompetensutvecklingsinsatsen är relevant för individerna lär de sig bättre. Deltagarna måste ha användning av kunskapen i sitt arbetsområde annars finns det en risk att individen blir inskränkt i sitt lärande.

En kontextuell förutsättning för lärande, är arbetet i att försöka skapa möjlighet för individen att reflektera. En faktor som måste uppfyllas för att det ska finnas möjlighet för reflektion är tid. Finns där ingen tid för reflektion över innehållet i kompetensutvecklingsinsatsen finns det en risk att kunskapen inte blir beständig. Konsult D menar att individen:

”Ska få tid att reflektera över det de är med om. Annars blir det bara ett sådant här tunnelbanestopp och så åker de bara vidare”
(Konsult D)

En förutsättning som konsulterna hade delade meningar om var hur stor påverkan kompetensutvecklingsinsatsens omgivning har på lärandet. Den huvudsakliga uppfattningen var att arbetet för att skapa en lugn, stressfri, öppen och trygg miljö, är en av de viktigaste förutsättningarna att arbeta med. Tryggheten var den mest framträdande av dessa förutsättningar. Känner inte individerna en trygghet i utbildningsmiljön kan känslan av rädsla ta överhand och leda till minskat lärande för individen. En konsult menar att:

”Ibland vill vi uttrycka det som en rädsla över att bli förödmjukade, att inte vara tillräckligt kompetent. Folk drar sig från att säga att de är inkompetenta, det är det värsta som kan hända”
(Konsult B)

Det finns även delade meningar om lokaliseringen av kompetensutvecklingsinsatsen har betydelse på lärandet. Konsult D menar att platsen i sig inte har den huvudsakliga

påverkan på lärandet och att fokus inte bör ligga där. Istället borde fokus ligga på att skapa ett genuint intresse och en närvaro. Individerna måste infinna en känsla av att deras utveckling är betydelsefull och att konsulterna lägger tid på dem som individer. Det personliga mötet med utbildningarnas deltagare poängteras av konsult D vara oerhört viktigt för att denna känsla av väsentlighet sak infinna sig. Faktumet är att platsen i sig då inte är relevant, om det är mysigt och trevligt, utan det är andra faktorer som påverkar lärandet.

Ett annat sätt att betrakta utbildningens omgivning är att det är ett måste att befinna sig på en annan plats än på den ordinarie arbetsplatsen. Konsult E uttrycker det som att det måste skapas ett mentalt rum under utbildningen och att det med hjälp av liknande sinnesstämning skapas bättre förutsättningar för lärande. Deltagarna ska inte kunna försvinna in på sina kontor och läsa mail eller ringa ett samtal till en kund eller liknande. Individerna får inte tappa fokus på det som försiggår under utbildningen. Det är inte förrän individerna befinner sig i en annan miljö som de verkligen kan släppa sitt arbete och endast fokusera på kompetensutvecklingsinsatsen.

Individens omgivning kan även utgöra ett hinder för lärandet. Ett exempel som konsult B nämner är att arbetsgivaren kan ha en felaktig uppfattning om vad individen har för behov av utveckling och utbildningen passar inte individens behov. Detta kan till exempel hända om inte arbetsgivaren ordentligt granskar utvecklingsbehovet hos individen innan konsulterna kopplas in. En annan faktor som kan påverka individens förmåga att ta till sig kunskap kan, enligt konsult D, vara en alltför hög grad av press. Pressen kan komma från den nära omgivningen eller från arbetsplatsen eller liknande.

En individens handlingsutrymme i en kompetensutvecklingsinsats påverkar dess lärande, enligt Ellström (1992; 1996:a). Konsulterna beskriver att individens lärande hämmas om individens arbetsgivare inte vet det egentliga behovet en individ har. Detta med tanke på att handlingsutrymmet blir mindre om arbetsgivaren inte vet individens behov och individen utvecklar därmed inte det som den har behov utav.

Delaktigheten är, enligt Moxnes (1984) en viktig aspekt som påverkar individens lärande. Delaktigheten är betydelsefull i valet av den insats individen ska delta i, men även vid utformningen av insatsen, samt dess mål och uppgifter. Det finns en risk att en individ som inte får vara delaktig i olika beslutsprocesser skapar en inlärningshjälpöshet. En del konsulter anser även att delaktigheten och insatsens relevans i förhållande till arbetet är aspekter som påverkar det individuella lärandet.

Forsberg et al (1984) betonar att inlärningsmiljön påverkas av hur grundligt en kompetensutvecklingsinsats är planerad. Många konsulter vill skapa en trygg inlärningsmiljö och anser att det är en av de viktigaste förutsättningarna för lärande. En av konsulterna menar att det viktigaste är att de fokuserar på individen och visar ett genuint intresse för den, istället för att fokusera på saker och ting runt omkring kompetensutvecklingsinsatsen. Även om konsulterna inte uttrycker förutsättningar i de termer som litteraturen gör, finns det likheter de aspekter som berör och de kan med ett gemensamt begrepp benämnas som kontextuella förutsättningar.

4.3.2.3 Gruppdynamik

Gruppdynamiken ses dels som en förutsättning, men även som ett hinder för lärande. Det finns två perspektiv i diskussionen kring gruppdynamik. Antingen ses gruppdynamiken och dess effekter på lärandet, som enbart något positivt eller något negativt.

Konsult A ser gruppdynamik ur en negativ aspekt och menar att gruppens sammansättning kan påverka lärandet för enskilda individen. Om det finns en deltagare som av någon anledning påverkar gruppen negativt, medför det att lärandet hämmas för de andra individerna i gruppen. Även konsult E anser att en deltagare kan förstöra för hela gruppen. Denna konsult menar att vissa av kompetensutvecklingsinsatserna måste bestå av homogena grupper. Konsulten anser att deltagarna måste uppfylla vissa kriterier, till exempel inneha en specifik ålder eller ha sitt första chefsjobb, för att kunna genomgå insatsen.

Samtidigt anser konsult E att det i vissa kompetensutvecklingsinsatser kan det vara en fördel för individens lärande att gruppen är heterogen. Detta med anledning att gruppen då består av individer med olika kompetenser, vilket en del konsulter anser att diskussionerna blir mer givande. Enligt konsult B kan gruppdynamiken stärka innehållet i en kompetensutvecklingsinsats och främja lärandet för individerna.

Slutligen anser konsult C att brist på trygghet i en grupp kan utgöra ett hinder för individernas lärande. När det finns många obekanta människor i en grupp kan det medföra en bristande trygghet. Konsult C menar att:

”det kan säker vara så att det blir för personligt, att de inte vill öppna upp sig/.../framför allt när det är personliga förutsättningar som inte stämmer/.../eller att det inte fungerar rent personkemiskt”

(Konsult C)

Grupps konstellation har stor betydelse för individens lärande, enligt Moxnes (1984). I en grupp där individen har en känsla av otrygghet eller där individen känner att den inte kan ”visa sitt rätt jag” påverkas lärandet för individen till det negativa. En individ kan, enligt konsulterna, påverka en hel grupp av individens lärande. Samtidigt kan konsulterna se gruppdynamiken som en fördel och förutsättning för att de ska ske ett lärande för individerna i gruppen. Konsulterna resonerar kring gruppdynamiken och begreppet framställs som både positivt och negativt.

4.3.2.4 Feedback

Feedback anses, enligt konsulterna, vara en oerhört viktig förutsättning för individernas lärande. Feedback är något som bör genomsyra hela kompetensutvecklingsinsatsen och inte endast i slutfasen. Sker feedbacken kontinuerligt under kompetensutvecklingens gång finns det möjlighet för individen att förbättra det som är mindre bra, men även att få bekräftelse på det som är bra. Konsult A menar att det är viktigt för individens utveckling att få bekräftelse på det den har lärt sig och dessutom stärker det individen i den fortsatta utbildningen. Sättet konsulten eller handledaren ger feedbacken på anses ha en stor betydelse för hur individen tolkar och får användning av informationen. Ges feedbacken på ett felaktigt sett kan den utgöra ett hinder för lärande. Konsult A beskriver feedback:

”Vi har en pedagogik som vilar på att vi lär oss genom att bli bekräftade. Vi lär oss genom att vi stärker det som vi gör bra istället för att få en smäll på fingrarna och bara kritik, som bara sänker folk. Men det betyder inte att vi inte lyfter fram det som kan bli bättre, utan det handlar om hur man gör det. Jag kan säga till dig till exempel, var inte så mesig när du coachar eller så kan jag säga till dig plocka fram mer av din inre styrkas om du har, så blir du bättre när du coachar. Och de två sätten handlar egentligen om samma sak, men landar olika hos personen”
(Konsult A)

Feedback kan vara positiv främst ur två aspekter, enligt Moxnes (1984) och Rogers (2001). Dels ger det individen kunskap om till exempel den uppgift som genomförts och vad som kunde ha gjorts bättre, dessutom får ofta individen en positiv förstärkning. Litteraturen menar även att feedback är något som individen ska få del av under hela insatsen, för om den inte ges direkt finns det en risk att individen utför uppgifterna på ett felaktigt sätt som kan få konsekvenser för det individuella lärandet. Konsulterna nämner att det är viktigt att feedbacken ges kontinuerligt under hela kompetensutvecklingsinsatsen. Konsulterna, samt litteraturen nämner ytterligare en aspekt som de anser vara viktigt för individernas lärande. På vilket sätt feedbacken uttrycks har betydelse för om individen ska lära sig av den eller inte. Antingen kan individen stärkas av feedbacken eller så kan den hämma individen och dess lärande.

4.4 Djupgående analys av konsulternas generella mönster

I detta avsnitt redogör vi för den slutliga analysen som genomförts. Konsulternas utsagor har jämförts och vi har funnit generella mönster och skillnader bland konsulterna och har kunnat urskilja två typer av konsulter som förekommit i denna studie. Denna typ av analys beskrivs i avsnitt 3.2.4, bearbetning och analys av data. När vi studerat de generella mönster bland konsulterna, har vi utgått från komponenter och nyckelord som är kopplade till vårt syfte.

Den ena typen av konsult, typ ett, ser kompetens som en färskvara och att kompetensen ständigt behöver utvecklas. Konsulten menar även att en individ kan inneha olika typer av kompetenser till exempel social kompetens eller teoretisk kompetens. Begreppet kompetens innefattar enligt denna typ av konsult att individen ska ha förmågan att klara av en uppgift.

Denna typ av konsult har en regelbunden modell som den utgår från vid planeringen av en insats. Modellen är inte ristad i sten, men den är grunden för planeringen av de insatser som konsulten genomför. Slutligen kan vi beskriva denna typ av konsults syn på förutsättningar och hinder för lärande. Konsulten fokuserar på att individen har ett eget ansvar för de förutsättningar och hinder som kan främja lärandet. Till exempel menar denna typ av konsult att individens motivation och vilja är en viktig del för att den ska kunna lära sig den tilltänkta kunskapen. Ansvar för att skapa bra förutsättningar och motverka hinder ligger mestadels hos individen och konsulten ser inte riktigt sitt ansvar för att skapa förutsättningar för lärande.

Den andra typen av konsult, typ två som finns representerad i vår studie, ser på kompetens som en förmåga att kunna reflektera, analysera och ifrågasätta utförandet av

arbetsuppgifter. Även denna typ av konsult anser att kompetens är förmågan att kunna utföra kunskapen i praktiken.

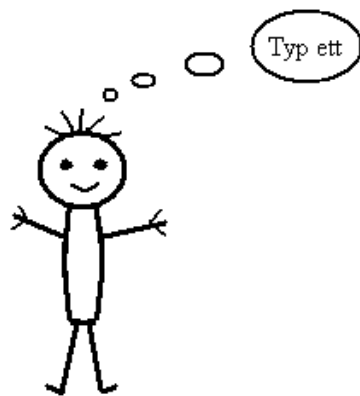
Konsulten anpassar sin planering av kompetensutvecklingsinsatserna efter organisationens och individens behov. Denna typ av konsult gör en ordentlig behovsanalys och tar hänsyn dels till organisationens, men även till individens behov av utveckling. Synen på förutsättningar och hinder som denna typ av konsult kan betraktas som en helhetssyn. Konsulten ser förutsättningar och hinder som dels individens eget ansvar, men konsulten ser även sitt ansvar i att skapa förutsättningar för att främja det individuella lärandet. Denna typ av konsult menar att det är viktigt att kompetensutvecklingsinsatserna har en trygg och öppen inlärningsmiljö, där det finns möjlighet till diskussion och reflektion.

Skillnaderna mellan dessa två typer av konsulter syn på kompetens är att typ två har en mer djupgående uppfattning om vad kompetens är, jämfört med typ ett. Typ två beskriver bakomliggande tankemönster kring kompetens och hur kompetens skapas, medan typ ett ser kompetens på ett mer allmänt plan och fokuserar på vilka typer av kompetenser en individ kan inneha. De båda typerna av konsulter vi har beskrivit anser att kompetens även innefattar en individs förmåga att kunna utföra kunskap i praktiken och i ett sammanhang, vilket är en likhet mellan de två typerna. Det skiljer sig mycket mellan de två typernas planeringsförfarande. Antingen har konsulten en modell som utgångspunkt eller utgår konsulten enbart från organisationens och individernas behov. De slutliga skillnaderna mellan dessa två typer av konsulter är synen på förutsättningar och hinder. Typ ett ser individens ansvar som det primära, medan typ två ser förutsättningar och hinder i en helhet. Konsulttyp två ser att den har ett eget ansvar i att främja individens lärande.

Dessa två typer av konsulter kan jämföras med Ellströms (1992) fyra perspektiv på kompetensutveckling. De två typer av konsulter kan inte jämföras i exakthet med de fyra perspektiven, men vi kan dock urskilja vissa likheter mellan konsulttyperna och Ellströms (1992) fyra perspektiv.

Konsulttyp ett har likheter med det teknisk-rationella perspektivet. Konsekvenserna av teknisk-rationella perspektiv på kompetensutveckling är att lärandet kan bli passivt för deltagarna. Detta eftersom denna typ av konsult utgår från sin fasta modell och delaktigheten då inte är lika markant. Deltagarna i detta perspektiv kan inte i lika hög grad vara delaktiga i kompetensutvecklingsinsatsens utformning.

Den andra typen av konsult kan liknas med det humanistiska perspektivet. Detta perspektiv ser kompetensutveckling som en investering för individerna, samt ett medel för att utveckla både organisationen och individen. Konsulttyp två baserar kompetensutvecklingsinsatserna på både organisationens och individens behov, vilket har likheter med detta perspektiv. Öppenhet och tillförlitlighet är begrepp som utgör en viktig del i det humanistiska perspektivet. Konsulttyp två menar att analys och reflektion är viktigt för att individen ska kunna utveckla sin kompetens. Öppenhet och tillförlitlighet, som beskrivs i det humanistiska perspektivet, skapar möjligheter för individen att reflektera och analysera och därmed utvecklas.



- Ser på kompetens utifrån färdigheter och egenskaper
- Planerar med hjälp av en fast modell
- Ansvar för förutsättningar för lärande ligger hos individen
- Kan jämföras med det teknisk-rationella perspektivet



- Ser på kompetens med en helhetssyn
- Individanpassad planering
- Ser förutsättningar för lärandet ur ett brett perspektiv
- Kan jämföras med det humanistiska perspektivet

Figur 6

I denna figur sammanfattas den djupgående analysen, av de två typer av konsulter vi har kunnat urskilja i denna studie, genom att i punktform redogöra för vad som skiljer dem åt.

5. Diskussion

I denna diskussion redogör vi för våra synpunkter och reflektioner, samt skildrar de slutsatser vi har kunnat dra i denna studie.

I analysen om kompetensutveckling, 4.2, redogjorde vi för konsulternas och litteraturens syn på utbildning och kompetensutveckling. Utifrån detta började vi resonera kring skillnaden och likheten mellan begreppen utbildning och utveckling. Vi anser att utbildning kan leda till utveckling, men det behöver nödvändigtvis inte göra. Utveckling anser vi var att en individ genomgår någon form av förändring och utbildning eller kompetensutveckling kan var ett medel för att uppnå utveckling.

Det väsentliga i detta resonemang är konsulternas syn på begreppet kompetensutveckling. Beroende på om de ser kompetensutveckling som en utveckling eller en utbildning får det, enligt oss, konsekvenser för det individuella lärandet. Uppfattar en konsult att en kompetensutvecklingsinsats kan jämföras med en utbildning är det inte säkert att individen lär sig något, utan insatsen bara genomförs för att det ska så vara. Betraktas en kompetensutvecklingsinsats däremot som ett medel för att individen ska utvecklas, blir det individuella lärandet sannolikt mer framträdande.

Vi anser att planeringen av en kompetensutvecklingsinsats påverkas av den syn konsulterna har på kompetensutveckling. Ser konsulten insatsen som en utveckling planeras insatsen utifrån andra grunder, till skillnad från om konsulten enbart ser insatsen som en utbildning. Kompetensutvecklingsinsatsens behovsanalys och målformulering grundar sig också i denna syn, eftersom vi menar att utbildning har en snävare utgångspunkt och därmed tas inte andra väsentliga behov med i beaktning. Det kan till exempel finnas ett behov av att utveckla andra delar av en organisation eller individen kanske behöver utvecklas inom ett annat område före den har förmågan att kunna utveckla det ursprungliga behovet. Ses kompetensutvecklingen som en utveckling anser vi att det finns större möjlighet för att individen som helhet kan utvecklas, inte bara specifika yrkeskunskaper.

Vi har analyserat och urskilt två typer av konsulter i avsnitt 4.4 och vi kommer nu att diskutera för- och nackdelarna med dessa två typer. Fördelarna med att individen får ta eget ansvar för förutsättningarna för lärandet är, att individen kanske blir mer motiverad och den kanske är mer delaktig i läroprocessen om allting inte är serverat. Samtidigt så kan det vara en nackdel med att konsulterna inte arbetar för att skapa de förutsättningarna de kan påverka, eftersom de då kan utgöra ett hinder istället. De förutsättningarna konsulterna kan påverka är till exempel miljön runt omkring insatsen och konsulternas intresse för individerna och liknande. Tas inte dessa aspekter i beaktning av konsulterna kan det skapa hinder för det individuella lärandet.

Förutsättningar och hinder för individuellt lärande kan utgöra samma faktorer. Beroende på hur konsulterna arbetar med faktorerna, till exempel motivation, kan det få olika konsekvenser för det individuella lärandet. Konsulternas arbete för att motivera deltagarna är en viktig del för att främja det individuella lärandet. Samtidigt ligger inte

allt ansvar på konsulterna, eftersom vi anser att ansvaret även ligger hos den enskilde individen. Konsulterna kan delge alla kort, men i slutändan är det upp till individen om den vill vara med och spela. De kontextuella förutsättningarna är de som konsulterna har mest inflytande över, medan individerna har mest inflytande över de individuella. Det finns, enligt oss, inte en tydlig gräns mellan dessa två typer av förutsättningar. De går in i varandra till exempel så måste en individ ha viljan att vara delaktig i målformulering. Viljan utgör de individuella förutsättningarna och delaktigheten utgör de kontextuella förutsättningarna. Ytterligare ett exempel på samverkan mellan olika förutsättningar är att det inte räcker med att konsulterna skapar en stressfri miljö för att få ett önskvärt lärande, även individen själv måste vara motiverad för att individens lärande ska främjas.

De två typer av konsulter vi beskrivit använder sig av olika planeringsförfarande. Den ena typen av konsulter bygger sina insatser enbart på organisationens och individernas behov. En konsekvens med detta sätt att planera kan vara att det är tidskrävande. Har inte konsulten några ramar alls att utgå ifrån är det många aspekter och beslut som måste tas. Däremot har denna typ av planering även fördelar, nämligen att konsulterna inte är så begränsade i sitt förhållningssätt till insatsen. Vi anser att det är större sannolikhet att en konsult som är har ett öppet förhållningssätt till sin planering, kan utveckla insatsen mer än om det finns vissa ramar som måste styra.

Konsekvenserna för att ha en fast modell som de utgår från kan bli att individernas behov inte tas med i beräkningarna vid planeringen av insatsen. Det finns en risk att individerna inte får ut något av insatsen i och med att den inte är baserad på deras och dess organisations behov. Samtidigt kan det vara en fördel att ha en modell att utgå från, eftersom konsulterna har genomfört liknande planeringar av insatser innan och därmed har rutiner och ramar som har utförts flera gånger. Dessa insatser har säkert utvärderats och modellerna har haft möjlighet att genomgå förändringar under tidens gång.

Vi ifrågasätter dock om planeringen med hjälp av fasta modellerna är fördelaktig, eftersom konsulternas utvärderingar inte planeras noggrant. Vi har inte studerat om och hur konsulterna genomför sina utvärderingar, men enligt Forsberg (1984) är det viktigt att även planera utvärderingarna. Vi anser också att det är viktigt att planera för utvärderingar, eftersom om den inte planeras i förväg så läggs det inte så stor vikt vid den. Frågan är då om resultatet av utvärderingen verkligen tas i beaktning.

Konsekvenserna av att inte utvärdera kompetensutvecklingsinsatserna anser vi kan medföra att konsulterna inte tar del av sina misstag. Detta innebär att konsulterna kan i den nästkommande insatsen begå samma misstag. Vi anser att detta är en av de största skillnaderna mellan en intern och en extern utbildningsansvarig. En extern utbildningsansvarig är nog mer benägen att släppa insatsen, utan ta del och lära sig av resultatet och effekterna av insatsen. En extern konsults nästkommande insats involverar sannolikt inte samma grupp eller individer, men konsulten kan ändå lära sig av eventuella fördelar och brister som förekommit under insatsen och utnyttja de kunskaper i framtida insatser.

De slutsatser vi kan dra från denna studie är att planeringen av en kompetensutvecklingsinsats inte bör baseras på en eller flera modeller, utan bör utgå

från det befintliga behovet hos organisationen och individen. Det är viktigt att konsulterna tar hänsyn till förutsättningar och hinder, samt arbetar för att skapa en miljö som främjar lärandet för individen. Vi anser att om konsulterna ser sitt ansvar i att skapa bra förutsättningar för individerna och dess lärande, hade de insett att en fast modell inte är fördelaktigt för det individuella lärandet. Detta med tanke på att alla individer inte kan bli stöpta i samma form.

Slutligen kan vi konstatera att de två typer av konsulter som vi urskilt i denna studie kan relateras till Söderströms (1981) resonemang om att kompetensutvecklingsinsatser kan ha två syften, vilket vi beskrivit i vår inledning. Det ena syftet med en kompetensutvecklingsinsats är att organisationens effektivitet ska förbättras och detta kan ske genom en kompetensutvecklingsinsats. Det andra syftet med en kompetensutvecklingsinsats baseras på individens behov av utveckling. Vi kan se kopplingar mellan konsulttyp ett och det förstnämnda syftet, nämligen att denna typ av konsult endast tar organisationens behov, av bland annat effektivitet, i beaktning. Vi kan koppla konsulttyp två till båda syftena med kompetensutvecklingsinsatser, det vill säga att konsulten tar hänsyn till både individens och organisationens behov. Beroende på vad organisationen eftersträvar och har för syfte med en kompetensutvecklingsinsats anser vi att den ena typen av konsult vara mer fördelaktig än den andra.

5.1 Förslag på vidare forskning

Sandberg och Targama (1998) beskriver att det är viktigt att organisationerna följer samhällets utveckling och att kompetensen inom organisationen utvecklas. I och med detta kommer organisationer ständigt att behöva utvecklas och kompetensutvecklingsinsatser kan vara ett medel för denna utveckling. Vi har i vår studie endast fokuserat på planeringen av kompetensutvecklingsinsatser, men som vidare förslag till forskning kan vi tänka oss en mer djupgående studie där planeringen, genomförande och resultat jämförs. Detta för att se hur de bakomliggande tankarna i en planering följer hela processen.

Vi kan även tänka oss en studie där forskaren jämför externa och interna utbildningsansvarigas planering av kompetensutvecklingsinsatser. Det vore intressant att studera om de planerar på liknande sätt, om de skiljer sig åt och vilka konsekvenser det i så fall skall få.

Referenser

- Backlund, Thomas; Hansson, Henrik; Thunborg, Camilla. (2001) *Lärdilemman i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, Alan. (2001) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Dall'Alba, Gloria & Sandberg, Jörgen. (2006) Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of educational research*, 76, 3, pp. 383-412.
- Diltschmann, Angelika. (1996:a) *Lärande: Har vi tid att lära? Har vi råd att låta bli?* Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Diltschmann, Angelika. (1996:b) *Nya former för lärande: parallella strukturer*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, Per-Erik. (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Ellström, Per-Erik. (1996:a) *Arbete och lärande: förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, Per-Erik; Gustavsson, Bernt; Larsson, Staffan (red). (1996:b) *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- 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. (2001) Integrating learning and work: Problems and Prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 4, pp. 421-435.
- Forsberg, Barbro; Hede, Gunnar; Lundmark, Annika; Söderström, Magnus. (1984) *Att planera utbildning: en bok om utbildning i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Granberg, Otto. (2003) *Personaladministration och organisationsutveckling*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hartman, Jan. (2001) *Grundad teori: Teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Kolb, David. (1984) *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Kvale, Steinar. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lundmark, Annika. (1998) *Utbildning i arbetslivet: utgångspunkter och principer för planering och genomförande av personalutbildning*. Lund: Studentlitteratur.

Läraryrskommitténs förlag & Informationförlaget. (1996) *Pedagogisk uppslagsbok*. Värnamo: Fälth's Tryckeri.

Miles, Matthew B. & Huberman, Michael A. (1994) *Qualitative data analysis*. London: SAGE Publications Ltd.

Moxnes, Paul. (1984) *Att lära och utvecklas i arbetsmiljö*. Stockholm: Natur och Kultur.

Patel, Runa & Davidson, Bo. (2003) *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Rogers, Jenny. (2001) *Adult learning*. Berkshire: McGraw Hill Education.

Sandberg, Jörgen. (1994) *Human competence at work*. Göteborg: BAS Förlag.

Söderström, Magnus. (1990) *Det svårfångade kompetensbegreppet*. Uppsala universitet, pedagogiska institutionen: Pedagogisk forskning 94.

Thurén, Torsten. (2005) *Källkritik*. Stockholm: Liber AB.

Trost, Jan. (2005) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet HRS Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Elanders Gotab. Hämtat från www.pedagog.lu.se 2007-04-25

Widerberg, Karin. (2002) *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga

Bilaga 1. Intervjuguide

Vårt syfte med denna intervju är att få reda på hur du som konsult planerar en kompetensutvecklingsinsats för att främja individuellt lärande.

Kan du berätta lite om dig själv?

Vad har du för arbetsuppgifter?

Utbildningsbakgrund?

Hur länge har du arbetat som utbildningskonsult?

Kan du beskriva organisationen du arbetar i lite kort?

Vad betyder kompetens för dig?

Hur lär individer bäst enligt dig?

Varför?

Berätta hur planeringen av den senaste insatsen gick till?

Hur tar ni reda på vilka behov som finns innan ni planerar insatsen?

Hur gör ni konkret när ni planerar en kompetensutvecklingsinsats?

Kan du berätta lite om de olika momenten?

Hur tänker du vid valet av:

Innehåll

Plats

Material

Arbetsformer

Hur arbetar du för att individen ska bevara och använda sig av den kunskap som lärdes ut vid insatsen?

Hur tänker du kring detta när du planerar insatsen?

Hur tänker ni kring att individer kan ligga på olika kunskapsnivåer under planeringen?

Hur arbetar ni i planeringsfasen för att den enskilde individen ska lära?

Vilka förutsättningar upplever du krävs för att individen ska ta till sig den tilltänkta kunskapen?

Finns det några hinder som gör att individer inte tar till sig den kunskap som är tänkt?
Hur tar du hänsyn till dessa under din planering?
Vad kan man göra åt det?

Vi är alla människor olika och vi lär på olika sätt, hur tänker du kring detta när du planerar?