



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 441 / PAL 292
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
Datum: 2005-01-26

Lärande och kompetensutveckling i arbetslivet

– en kvalitativ studie om personalvetare

Lea Mechaiekh & Christin Persson

Handledare:
Tomas Dahlborg

ABSTRACT

Arbetets art: Kandidatuppsats i Arbetslivspedagogik, 41-60 poäng
Sidantal: 43 sidor inklusive bilagor
Titel: Lärande och kompetensutveckling i arbetslivet - en kvalitativ studie om personalvetare
Författare: Lea Mechaiekh & Christin Persson
Handledare: Tomas Dahlborg
Datum: 2005-01-11
Sammanfattning: De snabba förändringarna i dagens arbetsliv gör att det ställs ökade krav på den anställdes förmåga att lära och utveckla sin kompetens i arbetslivet.

Syftet med studien är att analysera några personalvetares egna uppfattning om sina förutsättningar och hinder för lärandet i arbetslivet.

Uppsats arbetet har inslag av den hermeneutiska cirkeln. Studien är av kvalitativ karaktär med kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod.

Resultatet av studien visade att de personalvetare som deltagit i studien anser att det är flera faktorer, som intresse, arbetsmiljö, tid för reflektion m.m. påverkar deras lärande och utveckling av kompetens.

Nyckelord: Lärande i arbetslivet, kompetens, kompetensutveckling, personalvetare, reflektion, handlingsutrymme och relationik.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Syfte	1
1.1.1. Inledande definitioner och avgränsningar	2
2. Metod	3
2.1. Utgångspunkter	3
2.1.1. Val av metod	3
2.1.2. Förförståelse	4
2.1.3. Intervju som insamlingsmetod	4
2.2. Genomförandet	5
2.2.1. Förberedelser	5
2.2.2. Urval	5
2.2.3. Utformning av intervjuguide	6
2.2.4. Inhämtning	6
2.2.5. Bearbetning och analys	6
2.3. Kvalitetsdiskussion	7
2.3.1. Studiens trovärdighet	7
2.3.2. Etik	7
3. Teori	9
3.1. Litteratur	9
3.1.1. Litteratursökning	9
3.2. Lärande i arbetslivet	10
3.2.1. Miljöpedagogiska aspekter	10
3.2.2. Motiv för lärande	11
3.2.3. Lärande	12
3.2.4. Kompetens och kompetensutveckling	13
3.2.5. Utbildningsbehov och utvecklingsbehov	14
3.3. Olika former av lärande	15
3.3.1. Anpassnings och utvecklingsinriktat lärande	15
3.3.2. Erfarenhetsbaserat lärande	17
3.3.3. Relationik och erfarenhetsutbyte	19
3.3.4. Hinder för lärande	20
4. Resultatredovisning	21
4.1. Kort om intervjupersonerna	21
4.2. Lärande och kompetens	21

4.3. Kompetensutveckling	22
4.4. Handlingsutrymme och ansvar.....	23
4.5. Vad påverkar lärande	24
4.5.1. Reflektion.....	25
4.5.2. Belöning	25
5. Diskussion/Analys	27
5.1. Lärande och kompetens	27
5.1.2. Hinder och förutsättningar för lärande.....	29
5.1.3. Hur sker lärande och kompetensutveckling	30
5.1.4. Varför vill vi lära.....	31
5.1.5. Handlingsutrymme	32
6. Avslutande kommentarer och förslag på fortsatt forskning	33
6.1. Metoddiskussion	33
Referenser	35
Bilaga 1	a

1. Inledning

Under hela livet pågår lärande processen, lärandet avstannar inte. Eftersom arbetsplatsen och de erfarenheter som individen får på arbetsplatsen omfattar en stor del av människors liv, är det förståeligt att på det sätt individerna uppfattar sin arbetsplats kommer att ha betydande påverkan på deras förmåga att lära och utvecklas. Miljön och erfarenheter som utmanar, engagerar och motiverar individerna kommer att hjälpa dem att lära och utvecklas.

Intresset för kunskaper om ledarskap och organisationsteori har ökat kraftigt under de senaste decennierna. Ett skäl är de snabba samhällsförändringar som inneburit ökade krav på ledarskap och på organisationerna både när det gäller att samordna gemensamma resurser och att snabbt anpassa sig till omgivningen. En annan viktig förändring är en ökad utbildnings- och kompetensnivå, vilket medfört större krav på organisationerna gällande t.ex. medinflytande, arbetets innehåll, rättvisa, respekt och integritet. Samhällsförändringarna har också påverkat samhällsnormerna vad gäller synen på moral, disciplin, det egna ansvaret och den egna arbetsinsatsen (Wolvén, 2000).

Idag talas det allmänt om att vi måste räkna med ett livslångt lärande där yrkesarbete och lärande varvas och integreras. Individer i dagens samhälle måste anpassa sig till förhållanden som ständigt och fort förändras, resultatet av detta lärande blir att ständigt försöka lösa problem (Mezirow m.fl. 1990).

Vi har valt uppsatsämne för uppsatsen utifrån ett intresse för lärande, kompetens och kompetensutveckling i arbetslivet. Vi vill veta mer om vad den enskilda anställda gör och har för möjligheter att lära och utvecklas i relation till sitt arbete. Gruppen personalvetare var inget självklart val utan uppkom som ett skämt mellan oss. Vi tyckte att det skulle vara intressant att undersöka en yrkesgrupp som åtminstone till en del arbetar med lärande och kompetens, vi funderade på hur personer i sådan yrkesrollen såg på sitt eget lärande. Vår handledare, Tomas Dahlborg, hjälpte och motiverade oss att vidareutveckla tankarna.

Då personalvetarens yrkesroll till en del är att främja lärande och utveckling i arbetslivet för medarbetarna i den organisation de är verksamma och eftersom personalvetare som yrkesgrupp rimligtvis bör ha ett relativt stort handlingsutrymme i sitt arbete, tycker vi att det är intressant att undersöka hur de uppfattar sina egna möjligheter till lärande och utveckling i relation till sitt yrke, både i sitt arbete och på fritid.

Mötet med personalvetarna har varit givande ur flera synvinklar, de har gett oss empiri till vår uppsats och en inblick i hur det är att arbeta med personalfrågor – arbetsuppgifter som vi båda hoppas arbeta med i framtiden.

1.1. Syfte

Syftet med studien är att analysera några personalvetares egna uppfattningar om sina förutsättningar och hinder för det egna lärandet i arbetslivet.

1.1.1. Inledande definitioner och avgränsningar

Här kommer några inledande definitioner av några av de begrepp som kommer behandlas under teoriavsnittet, samt avgränsningar för studien.

Enligt Berglund (2002) är *personalvetare* den yrkesroll som förknippas med personalfunktionerna inom organisationer. De traditionella personalfrågorna är bl.a. lärande, utveckling och rekrytering. Inom yrket finns en rad olika yrkeskategorier såsom personalchef, utbildare, rekryterare, konsulter m.m. Det finns en rad olika vägar till yrket¹ bland annat PA-programmet, P-linjen (f.d.) eller motsvarande beteendevetenskaplig utbildning. De personalvetare som vi valt att studera har en akademisk bakgrund från P-programmet eller P-linjen.

Ellström (1992) beskriver *lärande* som en relativt permanent förändring hos individen, vilket är resultatet av samspelet mellan individen och omgivningen. Med förändring hos individen menas vad lärs och med samspelet med omgivningen menas hur lärandet sker. Lärande och arbete är två sammanlänkade processer (Ellström, 1996).

Ellström (1992) föreslår att den allmänna definitionen av begreppet *kompetens* som individens potentiella handlingsförmåga i relation till uppgift, situation eller kontext. Utifrån ett miljöpedagogiskt perspektiv är man inte kompetent i allmänhet (Granberg, 2004). Individen är kompetent att göra *något*: i relation till *något*. Kompetens är alltid knuten till individen och den aktuella kontexten. Lärande och arbete är två sidor av samma mynt.

Kompetensutveckling är processerna och åtgärderna som behövs för att utveckla ny förmåga hos individer och/eller organisationer (Granberg, 2004).

1.2.1.1. Avgränsningar

Uppsatsen inkluderar endast det individuella lärandet i arbetslivet och för arbetslivet, men det är omöjligt att behandla lärande i arbetslivet utan att på något vis reflektera över det organisationiska lärandet.

Vi kommer inte att jämföra individernas svar med varandra och inte heller personalvetarens lärande med andra yrkesgrupper.

¹ I yrkeskategorin personalchef har 75 % akademisk examen, 60 % har studerat samhälls- eller beteendevetenskap, 16 % har studerat företagsekonomi och 6 % är ingenjörer.

Uppgifterna är enligt Berglund hämtade från den femte Cranfield undersökningen. Denna studie är en enkätundersökning som syftar till att kartlägga hur organisationer i Europa arbetar med personalfrågor.

2. Metod

I detta kapitel beskrivs hur vi har gått till väga för att besvarat syftet. Inledningsvis förs ett resonemang kring metodvalet. Vi belyser de överväganden och ställningstagande som ligger till grund för vårt val av intervjuansats. Därefter redovisas hur insamling gått till och hur det empiriska materialet bearbetats och analyserats.

2.1. Utgångspunkter

2.1.1. Val av metod

Vi har valt att använda oss av kvalitativ metod eftersom vi vill undersöka hur personer i en yrkesgrupp (personalvetare) uppfattar sitt lärande och sin kompetensutveckling. Vi har skapat ett syfte som ger oss möjlighet att granska lärande och kompetensutveckling i arbetslivet.

”Kvalitativa undersökningar” betecknar studier av mycket olika karaktär, det kan skilja sig åt när det gäller tekniken för hur materialet samlas in men också hur materialet analyseras. Kvalitativ står för ett intresse för hur något är beskaffat, det vill säga vilka egenskaper eller vilken natur något har. Kvalitativa studier har människors livsvärld som sitt objekt, tanken är att det är livsvärlden som bestämmer människans natur och formar dem. Hartman (2004) menar att kvalitativa studier karaktäriseras av sökandet efter förståelse för livsvärlden hos en grupp individer eller hos en enskild individ. Den kvalitativa studiens syfte är att utveckla teori, och genom att tolka och omtolka kunna närma oss deras subjektiva syn på världen.

Enligt Bryman (2002) sker en förhållandevis stor del av den kvalitativa forskningen utan någon specificering av hypotes, dvs. att en hypotes deduceras från teorin och sedan prövas, utan teorin fungerar som en inte alltför strikt formulerad intresseinriktning utifrån vilken forskaren samlar in data. När vi startade uppsatsprocessen arbetade vi inte efter någon uttalad hypotes och allt eftersom arbetets gång har hypoteserna avlöst varandra. Vi har haft en öppen attityd till den empiri som vi mött, vilket Bryman anser är viktigt för en forskare. T.ex. kan tidigare teorier om fenomen studeras parallellt med, eller efter, den empiriska studien och först därefter jämföras med de egna resultaten. Vår teori insamling har delvis skett parallellt med den empiriska studien för att vi skulle kunna skapa en bättre referensram och öka vår förståelse för det som studerades.

Hermeneutiska cirkeln kan användas för att beskriva hur individen rättfärdigar en tolkning. Enligt Hartman (2004) måste varje tolkning av ett beteende rättfärdigas, han anser att vi rättfärdigar en observation av ett beteende med hänvisning till vår helhetsuppfattning om personen, denna använder vi oss sedan av för att rättfärdiga vår tolkning av ytterligare beteende vi observerat, osv. På det här sättet tolkar vi enligt Hartman oss fram till vår förståelse för det som undersöks.

2.1.2. Förförståelse

Hartman (2004) menar att för att kunna göra en tolkning av fenomen krävs det en redan befintlig kunskap om fenomenet. Den befintliga kunskapen som redan finns och som används vid tolkandet kallas för förförståelse. Förförståelsen består av en rad komponenter, som språk, begrepp och föreställningar. Dessa formar hur vi uppfattar omvärlden och olika företeelser. Även personliga erfarenheter påverkar hur vi förstår andra människor. Då kvalitativ forskning bygger på individers subjektiva tolkning av sin egen verklighet har reflekterat över vår egen förförståelse. För att kunna rättfärdiga vår förståelse genom tolkning av det som undersöks, är det väsentligt att ha en bra bild av vår förförståelse. Hartman (2004) anser att det som sker vid en tolkning är att vi först tar del av personens beteende och där efter formar vi en uppfattning utifrån denna om personens livsvärld. Denna tolkning grundar sig på vår förförståelse. Den egna förståelsen kan vi aldrig komma helt ifrån och det vi slutligen når är en sammansmältning av våra egen förståelse med den förståelsen personen vi tolkar har. Detta innebär, vilket är av stor vikt, att vi aldrig kan nå en fullständig förståelse för en annan människa, eftersom vi aldrig kan lägga vår egen förförståelse för världen helt åt sidan.

Som ”forskare” strävade vi efter att vara medvetna om vår egen förförståelse för det som undersöks och att vår tolkning ska vara så objektiva som möjligt.

2.1.3. Intervju som insamlingsmetod

Enligt Lantz (1993) kan intervjun ses som en metod för systematisk data insamling. Fördelen med intervju som insamlingsmetod är enligt Holme & Solvang (1991) att forskaren och de intervjuade ges möjlighet att följa upp svar och svara på möjliga oklarheter. Inför en intervju måste intervjuaren ta ställning till hur intervjun ska genomföras i enlighet med studiens syfte, frågeställning och det behandlade ämnet. Intervjufrågorna ska anpassas till situationen och intervjuaren bör tänka på vilket utrymme intervjuaren tar i intervjusituationen. Intervjuaren bör också ta hänsyn till vilket utrymme som ges till intervjupersonen så att denne ska kunna ge egna svar och få möjlighet att reflektera över frågorna och sina svar. Intervjuaren måste värdera när och var intervjun ska äga rum, samt vilken påverkan detta kan ha på resultatet. Såväl intervjupersonen som intervjuaren påverkas av de roller och beteende som antas. Eftersom respondentens svar kommer att ligga som grund för analys och resultat, och eftersom resultatet i sin tur kommer att ligga som grund för slutsatser, måste respondentens svar vara tillförlitliga Lantz (1993).

I förberedelserna till våra intervjuer har vi tänkt på ovanstående, intervjuerna har bl.a. skett på plats vald av intervjupersonerna och vi har försökt att skapa en så avslappnad situation som möjligt. Vi har försökt att ge intervjupersonerna den tid de behöver för att reflektera över frågorna och använt oss av pausen som ett medel för detta. Vi bedömer också att respondenterna/intervjupersonerna har en sådan kunskap om ämnet (lärande, kompetens och kompetensutveckling) både utifrån sina studier och sitt yrke att deras svar bör bedömas som tillförlitliga. Syftet med intervjuerna är att intervjupersonerna ska beskriva sin egen uppfattning om sitt eget lärande.

En intervju kan vara av både kvalitativ och kvantitativ karaktär. I vårt arbete har vi valt att använda oss av kvalitativ intervju, då kvalitativa intervjuer enligt Trost (1997) karakteriseras av att det ställs enkla och raka frågor, och på dessa frågor kan intervjuaren få komplexa och

djupgående svar från respondenten. Detta medför att en väl genomförd kvalitativ intervju och därefter en utförd empirisk inhämtning kan ge intervjuarna ett rikt material att fortsätta arbeta med.

2.2. Genomförandet

2.2.1. Förberedelser

Kvale (1997) anser att en betydande del av intervjuprojektet äger rum före första intervjun, det krävs kunskap om fenomenet för att kunna ställa viktiga frågor. Vi anser att vi började skapa vår teoretiska referensram redan när vi började läsa pedagogik, vår förförståelse för det som har undersökts.

Vi har genomfört fyra intervjuer och dessa intervjuer har varit så öppna som möjligt. Vid en öppen intervju är det meningen att respondenten ska få möjlighet att så fritt som möjligt berätta om sitt sätt att uppfatta olika företeelser. Bryman (2002) talar om semistrukturerade intervjuer som en metod där en intervjuguide används med specifika ord eller teman som ska beröras under intervjun, dessa stödord behöver inte beröras i en specifik ordning utan kan beröras när det känns passande. Denna form av intervju anser vi lämpade sig bäst för vårt syfte och vår förförståelse. Vi söker det subjektiva för att få en insyn i intervjupersonens inställning och tankar.

2.2.2. Urval

Enligt Holme & Solvang (1997) är urvalet av intervjupersoner en avgörande faktor. Det är viktigt att de personer som ska intervjuas har goda kunskaper om den företeelse som ska undersökas. Intervjupersonens villighet att delta och förmåga att uttrycka sig kan ha stor påverkan på den information som forskaren får, detta diskuteras senare.

Urvalet har varit strategiskt, ett antal individer valdes ut för att skildra aspekter av företeelsen. Intervjupersoner i urvalet har samtliga gått P-linjen (Linjen för personal och arbetslivs frågor) eller PA-program (Programmet för personal och arbetsliv), samt har mer än sju års arbetslivserfarenhet inom personalrelaterat arbete. Vi har valt intervjupersoner från både privat och offentlig sektor.

Vi kontaktade personer som tidigare läst nämnda utbildningar och frågade dem huruvida de kände någon som kunde vara intresserad av att delta i vår studie. Anledningen till att vi inte valde första ledet var att vi inte ville ha ett alltför homogent urval och för att intervjuare och intervjuperson inte ska ha en förförståelse för varandra och på så sätt komma att påverka studien. De personer vi fick namnen på kontaktade vi och beskrev syftet med uppsatsen, vi frågade om de hade möjlighet att ställa upp som intervjupersoner. Av de vi kontaktade var fem personers respons positiv, trots det kunde en av de tillfrågade inte medverka i intervjuerna då en längre semesterperiod sammanföll med intervjuperioden.

2.2.3. Utformning av intervjuguide

Under intervjuerna valde vi att intervjua utifrån en intervjuguide. Fördelen med användandet av en intervjuguide är att liknande frågor ställs till samtliga intervjupersoner. Jacobsen (1993) menar att en intervjuguide är en uppsättning tema som ska utforskas, i rad intervjuer med olika intervjupersoner för att samtliga ska få besvara likvärdiga frågor. Med hjälp av intervjuguiden har vi kunnat styra intervjuerna så att intervjupersonerna besvarar frågor som belyser de tema som vi bestämt i förväg och på så sätt har samtliga intervjupersoner mött likartade tema.

I samband med formulering av intervjuguide och intervjufrågor anser Bryman (2002) att det är viktigt att ställa sig frågan: Vad måste jag veta för att kunna besvara frågorna? Vi har i vårt urval valt en grupp intervjupersoner som vi anser ha en utbildningsbakgrund och ett yrke som berör frågeställningen, därför anser vi att gruppen har potential att besvara frågorna på ett sådant sätt att vi som intervjuare får ett rikt material att bearbeta.

2.2.4. Inhämtning

Inhämtning av det empiriska materialet skede under vecka 48, 2004. Av reliabilitetsskäl och för att samtliga av intervjupersonerna skulle ha samma förutsättningar var det en och samma intervjuare som höll i samtliga intervjuer. Materialet inhämtades på platser som intervjupersonen själv hade valt ut. Innan intervjuerna började inledde vi med att presentera oss och förklarade syftet med intervjuerna. Vi redogjorde för vem som skulle ta del av uppsatsen och hur den skulle publiceras. Vi informerade också intervjupersonerna om att deras svar skulle bli konfidentiellt behandlat. Eftersom intervjuerna baserades på frivilligt deltagande och förutsättningen för intervjuerna var att såväl vi som intervjupersonerna skulle ha ett trevligt och behagligt ”samtal” uppmärksammade vi intervjupersonerna om de inte kände sig bekväma kunde avbryta intervjun.

2.2.5. Bearbetning och analys

Bryman (2002) tar upp ett praktiskt problem vid transkribering, det är tidkrävande att skriva ut inspelade intervjuer. Lindén, J, Westlander, G & Karlsson, G (1999) påpekar att en fördel med fullständiga transkript, är möjligheten att se på innehållet fler gånger i sin helhet och eventuellt hitta fler dimensioner. Därför lyssnade vi igenom och skrev ut varje intervju, vi inte ville att något som sagt vid en intervju skulle gå förlorat.

De transkriberade intervjuerna bröt vi därefter ner mening för mening. Meningarna sorterades ihop till analytiska enheter. Den öppna kodningen följs av en selektiv kodning, vilken är fortsättningen och fördjupningen i materialet. De olika kategorierna visade sig höra samman i större kategorier och dessa kategorier analyserades med varandra och de teoretiska teorierna.

Det andra steget i analysen är själva tolkningen, vilket innebär att söka efter mening i den företeelse som har undersökts. Tolkningen är slutpunkten av en studie, det är här förståelsen framträder (Hartman, 2004).

2.3. Kvalitetsdiskussion

2.3.1. Studiens trovärdighet

Vi anser att det är viktigt att föra en diskussion kring studiens trovärdighet både för läsarens skull och för vår egen. Bryman (2002) skildrar Guba & Lincoln alternativa bedömningskriterier för kvalitativa studier. Dessa är trovärdigheten och äkthet. Trovärdighet innehåller fyra delkriterier:

- Tillförlitlighet, hur troliga eller sannolika är resultaten (intern validitet). Vi anser att vårt resultat är tillförlitligt eftersom vi inte ser någon orsak för intervjupersonerna att förvanskliga sin egen verklighet. Vi är medvetna om att bara för att det är sagt så behöver det inte vara sant.
- Överförbarhet, kan resultaten tillämpas i andra kontexter (extern validitet). Vi anser det litteratur/teori resultatet kan överföras till andra kontexter, men troligen inte det empiriska resultatet.
- Pålitlighet, kan likartade resultat fås även vid andra tillfällen (reliabilitet). Vår pålitlighet är så stor som det går att förvänta sig, men med hänvisning till förförståelsen så varierar den med olika intervjupersoner eftersom resultatet beror på intervjupersonen och intervjuarens gemensamma förförståelse.
- Konfirmering, (objektivitet) att forskaren ska ha kontroll över sina egna värderingar så att det inte påverkar studien på ett avgörande sätt. Detta är något som är starkt kopplat till förförståelsen för det som studeras och vi har fört en diskussion kring detta i stycket om förförståelse.

Äkthet innehåller fem delkriterier

- *En rättvis bild*, vi anser att vår uppsats ger en rättvis bild av de åsikter och uppfattningar som intervjupersonerna såsom en grupp har. Vi anser att vi uppfyllt detta eftersom vi har låtit intervjupersonerna läsa igenom och ge synpunkter på sina intervjutranskript.
- *Ontologisk autenticitet*, ett kvalitativt intervjutillfälle är ett tillfälle då intervjupersonerna ges tillfälle att reflektera över sin egen livssituation. Den ontologiska autenticiteten innebär att de individer som medverkat i studien får en bättre förståelse av sin sociala situation och de sociala miljöer de lever i.
- *Pedagogisk autenticitet*, innebär att studien bidrar till att deltagarna får en bättre bild av hur andra individer upplever verkligheten. Detta torde inte ha skett i samband med intervjuerna, men vår förhoppning är att den färdiga uppsatsen kommer att ge detta.
- *Katalytisk autenticitet*, svarar på om studien har förändrat de medverkandes situation. Den katalytiska autenticiteten utifrån vår studie skulle kunna vara underlag för uppföljning av studien.
- *Taktisk autenticitet*, om studien gjort att deltagarna förbättrat sina möjligheter att vidta de åtgärder som krävs.

2.3.2. Etik

Humanistisk- samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) sammansatte 1990 fyra huvudkrav för hur forskning ska bedrivas, dessa kallar de forskningskrav. Syftet med de forskningsetiska principerna är att ge normer för förhållandet mellan forskare och studiens

deltagare så att en god avvägning kan ske mellan forskningskravet och individskyddet. Principerna finns för att vägleda den enskilde forskaren. Det finns fyra huvudkraven och HSFR kallar dessa informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

- *Informationskravet* innebär att forskaren skall informera de berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte (HSFR, 2002). Intervjupersonerna har förhandsinformation om vad intervjun kommer att beröra och vad syftet är.
- *Samtyckeskravet*. Samtliga intervjupersoner medverkar av egen fri vilja och är medvetna om att de har rätt av att avbryta sin medverkan.
- *Konfidentialitetskravet*. Vi har varit noggranna med att uppgifter som kan identifiera personer och företag behandlas på sådant sätt att enskilda individer kan ej identifieras av utomstående. Intervjupersonen behandlas konfidentiellt och anonyma i den utsträckningen att endast vi vet vilka intervjupersonerna är. Intervjupersonernas arbetsplatser och arbetsgivare finns inte namngivna och arbetsgivarna diskuteras endast som en del av förutsättningen för lärandet och kompetensutveckling.
- *Nyttjandekravet*. Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål. Denna information har vi gett intervjupersonerna och de har möjligheten att läsa igenom sina intervjuer innan dessa bearbetas och inkluderas i det empiriska materialet som redovisas i uppsatsen.

Ovan nämnda krav har vi noga iakttagit.

HSFR också utfärdat rekommendationer, som t.ex. att forskaren bör ge uppgiftslämnaren tillfälle att ta del av etiskt känsliga avsnitt, även om vi inte anser att våra intervjuer har innehållit känsliga avsnitt har vi låtit våra intervjupersoner läsa sina intervjutranskript. Forskaren bör också vid lämpligt tillfälle fråga deltagarna om de är intresserade av att få veta var forskningsresultaten publiceras. Samtliga intervjupersoner är medvetna om att intervjuerna kommer att användas i en uppsats på C-nivå på Pedagogiska institutionen vid Lund Universitet. Våra intervjupersoner har förståelse om att deras svar kommer att ligga till grund för vissa antagande i vår uppsats.

3. Teori

I detta kapitel kommer vi att redovisa uppsatsens teoretiska referensram. Inledningsvis kommer vi att redovisa för begreppen lärande och kompetens. Därefter redogör vi för teorier för hur lärande och kompetens kan påverkas. Teoridelen är fokuserad på lärande i arbetslivet och kompetens, därför behandlas teorier och begrepp såsom miljöpedagogik, handlingsutrymme, relationik m.fl.

3.1. Litteratur

3.1.1. Litteratursökning

Vid litteratursökning går det, enligt Backman (1998), urskilja tre olika huvudsakliga metoder, datorbaserad sökning, manuell sökning och konsultation.

Vi började vår litteratursökning med datorbaserade sökningar i framförallt LIBRIS (det nationella biblioteksdatassystemet) och LOVISA (Lunds universitets katalog), men också i ELIN (Electronic Library Information Navigator), i databaser såsom ERIC (Educational Resources Information Center), på Arbetslivsinstitutet hemsida och SOU.

För att finna lämplig litteratur använde vi nedanstående sökord både enskilt och i kombination med varandra. De sökord vi har använt är lärande, kompetens, kompetensutveckling, livslångt lärande, handlingsutrymme, arbetsliv, miljöpedagogik, learning, adult learning, life-long learning, competence, competence development, learning in workinglife.

Ytterligare inspiration och komplement till vår datorbaserade sökning fick vi genom att använda referenslistor ifrån litteratur, olika avhandlingar, samt i viss mån även äldre pedagogik C- och D-uppsatser. Enligt Backman (1998) kan referensverks litteraturförteckning ge exempel på relevanta böcker och artiklar.

Vi har också uppskattat att leta efter litteratur i bibliotekens bokhyllor och bläddra i böcker och artiklar. Enligt Backman (1998) bör inte denna litteratursökningsteknik, s.k. bläddring förringas.

Holme & Solvang (1991) hävdar att i källkritik och vetenskaplighet skall en bedömning göras avseende när och var dokumenten tillkom, varför de tillkom samt författarens syfte med dokumentet. Det bör dessutom framgå vem författaren är och dennes relation till den händelse som beskrivs. Dessa kriterier har varit grundläggande i vårt litteraturval. Den litteratur vi har använt har vi bedömt som akademisk, att författaren upplevts tillförlitlig (beroende på arbetsområde), vi har också tagit hänsyn till var litteraturen är publicerad och i viss mån årtal då litteraturen uppkom för att få använda aktuella begrepp och teorier i vår studie.

3.2. Lärande i arbetslivet

3.2.1. Miljöpedagogiska aspekter

Det finns omfattande forskning som visar att en arbetsmiljö som stimulerar lärande och kompetensutveckling har grundläggande betydelse för den anställdas hälsa, välbefinnande och personlig utveckling (Ellström, 1996). Det finns självklart produktionsekonomiska fördelar med lärande miljöer.

Den snabba teknologiska utvecklingen, de ändrade ekonomiska förutsättningarna och de ständiga utmaningarna på marknaden gör att hög flexibilitet krävs från såväl individen som organisationen för att överleva. Allt detta innebär att anställda sällan arbetar någon längre tid med i förväg förvärvade kunskaper, utan dessa måste hela tiden förnyas (Löfberg, 1995).

Miljöpedagogiken tar sin utgångspunkt i det kontinuerliga lärandet, därför fokuseras intresset på den miljö som erbjuder och omger människor med förutsättningar för lärande. Miljöpedagogik fokuserar på utformningen av de miljöer och situationer som individen naturligt befinner sig i.

Den fundamentala kunskapsfrågan för miljöpedagogen är hur individen närmar sig sin omvärld och hur använder sig individen av omvärlden för sitt individuella lärande och för den individuella kunskapsutvecklingen (Löfberg, 1990).

Löfberg (1995) anser att det är nödvändigt att utbildningssynen tar sin utgångspunkt i idén att situationen eller kontexten har möjlighet att erbjuda tillfällen till lärande eller skapande av ny kunskap. I centrum står de villkor för lärande som den lärandes lärkontext erbjuder.

Sättet som lärandet främjas på är inte genom att ha en individ som har förmågan att förmedla kunskap utan att ha en individ som har förmågan att utforma en lärkontext. Löfberg (1995) anser att arbetsplatsen kan betraktas som en kontext som kan erbjuda lärvillkor.

Miljöpedagogerna skiljer inte på individen och omgivningen utan de är relaterade till varandra. Individen är en del av kontexten och de påverkar varandra kontinuerligt. För att tydliggöra denna relation använder sig Granberg (2004) av begreppen *miljö* respektive *meningssammanhang*. *Miljön* utgörs av den som individen handlar och agerar i, arbetsplatsen är ett exempel på detta. En plats där individen är en del av sammanhanget. Med *meningssammanhanget* menas individens tankenätverk (tankar, uppfattningar, idéer, förståelse och föreställningar) om *miljön*. Med detta synsätt menas att miljön aldrig kan beskrivas med objektiva termer. Utan varje individ tolkar miljön utifrån sitt eget tankenätverk. I och med detta kan inte kunskap förmedlas objektivt till andra. Dessa två begrepp är det som miljöpedagogerna benämner *kontext*. Lärandet sker alltid i relation till både det meningssammanhang som individen fortlöpande skapar och den specifika miljö som individen befinner sig i. Kompetens är alltid knuten till kontexten, ett team eller en medarbetare är inte kompetent i allmänhet utan kompetent i förhållande till kontexten, sina arbetsuppgifter.

3.2.2. Motiv för lärande

Moxnes (1995) menar att individen aldrig kan tvingas till lärande utan det måste finnas en vilja att lära och individen måste själv vara aktiv i sitt kunskapssökande. Det finns många uppfattningar om lärande och vilka faktorer som främjar respektive hindrar lärande.

Människor drivs av ett behov att göra saker bra, de vill känna sig kapabla och värdefulla. Halls (1988) teori är att människor har ett behov att visa sin kompetens, en kompetensdrift. Tilläggnandet av kompetens är en naturlig del av livet. För att förstå kompetensdriftens verkliga innebörd och de konsekvenser den har för välbefinnandet måste vi enligt Hall (1988) först och främst förstå arbetet, och vilken personlig mening det har för den enskilda individen. Arbetet är det som gör att vi håller kontakt med verkligheten, med andra människor och med vår fysiska miljö. Kompetensdriften är längtan att få göra sitt bästa, nödvändigheten att trivas med sig själv och stolthet över sina prestationer. Kompetens är därför sin egen belöning och det krävs inga yttre drivkrafter. Möjligheten att uttrycka kompetens är ofta däremot beroende av andra. Den viktigaste uppgiften för organisationen blir därför att skapa en miljö där kompetensen kan komma till uttryck.

Enligt Hall (1988) ökad samverkan i en organisation leda till större arbetstillfredsställelse, ökat ansvar och engagemang och minskad frustration för individerna. Det finns tre faktorer som kan främja samverkan: de värderingar som ledningen har, ledningens trovärdighet och slutligen stödstrukturen, dvs. relationerna mellan människor och mellan människor och arbetet.

Hall (1988) anser att det moderna arbetslivets plågor är det främlingskap som uppstår när de anställda inte kan styra sitt eget arbete, inte kan överblicka arbetsprocessen, inte kan se någon mening med arbetet och som de inte kan uttrycka sig själv i. Det personliga inflytande utgör själva kärnan i engagemanget. Detta kräver att människor som deltagit i planeringen av hur arbetet bäst ska utföras, också får inflytande över vad som senare skall hända. Människor måste helt enkelt få bekräftelse på att de kan påverka arbetsprocessen, samtidigt som de ges makt att genomföra det som behöver göras och över det som ledningen ombett dem att fatta beslut om. Ledningen måste hela tiden stödja och underhålla de anställdas känsla av personlig makt.

Om vi förväntar oss kompetens och utformar organisationer på ett sätt där ledarskap innebar att vi förutsatte kompetens, anser Hall (1988) att det är troligt att vi skulle upptäcka kompetens. Därför är det viktigt att skapa en organisation där organisation och individ tar ett naturligt ansvar för sitt lärande och sin kompetens.

I Allvins (1998) studie ”Gränslöst arbete eller arbetets nya gränser” går det att utläsa att individerna som deltagit i studien eftersträvar en personlig utveckling och erfarenheter som gör dem mer attraktiva på arbetsmarknaden. Individerna söker en kontextberoende kompetens. Kombinationen av höga prestationskrav och lösa arbetsvillkor ställer stora krav på effektivitet och fokus, inte bara i arbetet utan också i ett målmedvetet handlande. Målmedvetenheten kan ses från två perspektiv. Ständiga krav på initiativförmåga, individen måste hela tiden sätta upp nya mål och hänga med, att driva utvecklingen och inte låta utvecklingen driva individen. Den ökade målmedvetenheten innebär också ett ökat krav på ansvar, det räcker inte bara med att initiera sitt eget arbete, det ska även planeras, struktureras, och disciplineras (Allvin, 1998).

Enligt Lundgren (1999) visade resultaten från arbetsmiljöundersökningarna² att den överväldigande majoriteten av företagen anser att initiativet till fortbildningen kommer från den enskilde eller den enskilde tillsammans med verksamhetsansvarige. Diskussionen ägde i två tredjedelar av fallen rum i samband med utvecklingssamtal. Medel till kurser anslås ofta i samband med utvecklingssamtalen. Utvecklingssamtalens fokusering till närmaste chefen kan innebära en risk att lärandet kan bli för ensidigt styrt mot avdelningens eller enhetens kortsiktiga behov. Granberg (2004) skriver att en del av den enskilde individens kompetensutveckling initieras av individen själv t.ex. i samband med ett utvecklingssamtal. Men de stora utbildningssatsningarna både beträffande omfång och resurser initieras och beslutas av ledningen.

Diltschmann & Berg (1996) kallar de medarbetare som alltid vill och får möjligheten att kompetensutveckla sig för "tulpaner". De menar att organisationerna bör satsa på kompetensutveckling på bredden, inte bara satsa på tulpanerna utan även se till resten av medarbetarnas behov.

3.2.3. Lärande

Ellströms (1992, s. 67) beskriver lärande som,

"Med lärande avses här relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med omgivning."

Med förändring hos individen menas vad lärs och med samspelet med omgivningen menas hur lärandet sker.

Enligt Axelsson (1996) består lärande av *individuellt* och *organisatoriskt lärande*. Det *individuella lärandet* syftar på enskilda personers förvärv av information, kunskap, insikt och färdigheter. Det sker genom utbildning och i det praktiska yrkeslivet genom förändring av arbetsuppgifter, genom andra medarbetare etc.

Ellström (1996) skiljer mellan *formellt* och *informellt lärande*. Det *formella lärandet* sker inom ramen för särskilda utbildningsinstitutioner, såsom skolor, universitet och folkbildning, dessa former av individuellt lärande handlar primärt om att sprida befintlig kunskap. Enligt Ellström (1996) är det numera en ökad betoning av det informella lärandet utanför de institutionaliserade utbildningssystemen. Det har skett en uppluckring av den tidigare skarpa gränsdragningen mellan utbildning och arbetsliv. Det *informella lärandet* är lärandet som sker i arbetet eller i vardagslivet. Wolvén (2000) tror att det dagliga kontinuerliga lärandet ger långt större bestående effekter än de relativt kortvariga formella utbildning som anordnas.

Det informella lärandet kan ske både medvetet och omedvetet, det mesta av det informella lärandet sker omedvetet som en effekt av olika aktiviteter. Vi lär oss också när vi inte har som avsikt att lära. För många människor har lärandet växt fram ur de utmaningar som arbetet ställer - lösa problem, förbättra kvalitet och/eller produktivitet, få saker och ting gjorda, hantera förändringar och ur interaktion med kollegor på arbetsplatser.

² Arbetsmiljöundersökningarna besvaras av drygt 10 000 individer årligen

Det är viktigt att komma ihåg att inläring inte måste initieras av externa impulser. Relativt ofta börjar vi själva spontant att systematisera och analysera våra kunskaper och vår lagrade information för att söka samband och finna lösningar på problem som vi funderat över (Ellström 1996).

3.2.4. Kompetens och kompetensutveckling

Begreppet kompetens började dyka upp i litteraturen mot slutet av 50-talet. Ordet kompetens kommer från senlatinets *competentia* vilket betyder sammanträffa, vara ägnad, vara kompetent, räckta till och har idag innebörden kunnig, skicklig enligt Nationalencyklopedin (1993).

Wolvén (2000) anser att det är besvärande att begreppet ”kompetens” saknar en någorlunda entydig innebörd. Ellström (1992, s. 21) föreslår att den allmänna definitionen av begreppet kompetens är ”*en individs potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller kontext*”. Den förmåga som avses kan enligt Kolb, 1984, Ellström, 1992 och Axelsson, 1996 definieras som:

- Psykomotoriska faktorer, dvs. perceptuella och manuella färdigheter som fingerfärdighet.
- Kognitiva faktorer, förmågan att lösa problem och fatta beslut
- Affektiva faktorer, viljemässiga och känslomässiga handlingsförutsättningar
- Personlighets faktorer, såsom. självförtroende och självuppfattning
- Sociala faktorer, t.ex. ledarskaps- och kommunikationsförmåga

För individen sker lärandet antingen genom formell utbildning eller i det praktiska yrkeslivet. Alla typer av kompetenshöjning baseras på en inlärningsprocess. Mellander (1991) har skissat på några enkla grundprinciper.

- Uppmärksamhet, att individen är intresserad, nyfiken och motiverad att lära sig
- Information, dvs. att det som förmedlas i rimlig utsträckning motsvarar våra förväntningar, är meningsfullt och svarar mot behov och/eller intressen
- Bearbetning, denna är den mest kritiska fasen där individen bestämmer sig för om den nya informationen är så värdefull att informationen bearbetas vidare
- Slutledning, i vilken utsträckning individen kan finna meningsfulla insikter eller samband utifrån den bearbetade informationen
- Tillämpning, i vilken utsträckning individen kan använda den förvärvade kunskapen i en eller flera olika sammanhang och vilket i så fall innebär en kompetenshöjning.

Wolvén (2000) påpekar att den individburna kunskapen är strategisk eftersom det primärt är individerna som lär och bygger upp kunskaper.

Enligt Ellström (1996) kan begreppet kompetens utnyttjas för att förklara lärandets innehåll som förändringar av individers kompetens i något eller några avseenden. Med kompetens avses en individs handlingsförmåga i relation till en viss situation, uppgift eller arbete. Lärande ska ses som en fortlöpande process, en kontinuerlig utveckling.

Till skillnad från kompetens går ordet kompetensutveckling inte lika lätt att definiera. Kompetensutveckling kan ses som den process och de åtgärder som behövs för att utveckla ny förmåga hos individer och/eller organisationer (Granberg, 2004). Ellström (1992) definierar kompetensutveckling som ett åtgärdssystem.

Granberg (2004) anser att kompetensutveckling i arbetslivet ofta används som en synonym till personalutbildning/personalutveckling. Forsbergs m.fl. bok *"Att planera utbildning"* från 1985 redovisar för vad personalutbildning är:

- Alla de planerade och organiserade utbildningsaktiviteterna för de anställda innehållsmässigt har anknytning till arbetet.
- Utbildningen ska anordnas och finansieras av arbetsgivaren
- Utbildningen ska i huvudsak ske under arbetstid.

Granberg (2004) anser att denna beskrivning är aning gammal men att beskrivningen i det stort överensstämmer med dagens kompetensutveckling.

Många organisationer, medvetet eller omedvetet, resonerar så att genom olika former av utbildningsinsatser ger de anställda mer kompetens för nya arbetsuppgifter (Granberg, 2004). Och att detta ska leda till att den anställde får större uppgifter som innebär utökade befogenheter och mer ansvar.

Granberg (2004) anser att organisationerna istället borde resonera så som att genom att ge de anställda större uppgifter, utökade befogenheter och större ansvar så kommer detta att leda till att den anställde tolkar sina nya uppgifter och själv inhämta de kunskaper som krävs för att kunna ta ansvaret för de nya uppgifterna. Kärnan i resonemanget är att individen hela tiden själv stävar efter att kunna förstå och hantera omvärlden. Om individen blir van vid att själv initiera kompetensutveckling kommer den själv att generera sökandet efter kunskap och kompetens.

3.2.5. Utbildningsbehov och utvecklingsbehov

Med utbildningsbehov avses sådana behov av kompetensutveckling som kan tillgodoses genom traditionella utbildningsåtgärder, som kurser i t.ex. arbetsrätt eller ekonomi.

Begreppet utvecklingsbehov är vidare och omfattar såväl utbildningsbehov som behov av kompetensutveckling som bäst kan tillgodoses i samband med arbete eller på arbetsplatsen. Det kan förutom utbildning handla om att planera sitt eget lärande i arbetet genom t ex projekt, handledning eller arbetsutvidgning.

Ibland kan det enligt Lundmark (1998) vara motiverat att särskilja olika typer av utvecklingsbehov, eftersom de kräver skilda utvecklings- eller utbildningsaktiviteter.

1. Yrkesrelaterad uppdatering, vilket innebär att man håller sig à jour inom de områden som är av betydelse för att upprätthålla och förbättra det löpande arbete.
2. Anpassning till rutiner, spelregler och kultur, vilket omfattar den anpassning till existerande förutsättningar och regler för arbetet som ofta är en del att introduktionen till en arbetsplats.

3. Kännedom om yrkets möjligheter. Detta innebär att man följer med i det egna yrkets utveckling, såväl i relation till de krav som ställs i den aktuella befattningen som i ett framtidsinriktat, strategiskt perspektiv,
4. Förmåga att förutse och lära oförutsedda problem och förändra förutsättningarna för arbetet både mer konkret och på ett övergripande plan. Här handlar det i hög grad om en generell problemlösningsförmåga i relation till den verksamhet som man är involverad i.
5. Strategisk yrkesutveckling, vilket innebär att man kvalificerar sig för nya arbetsuppgifter som bedöms som viktiga i ett framtidsperspektiv och som har sin utgångspunkt i strategiska beslut inom organisationen.

Nya roller och mönster för samarbete och ledarskap. Detta kan bli aktuellt om det visar sig motiverat med satsningar på ledarutveckling eller lärande för att utvidga de anställdas ansvar och befogenheter. Konkret kan det t.ex. handla om att öka medvetenheten om det egna sociala kompetensen och att utveckla denna.

3.3. Olika former av lärande

3.3.1. Anpassnings och utvecklingsinriktat lärande

En viktig aspekt av lärandeprocessen är samspelet mellan individen och omgivning. Beroende på hur förhållandet mellan individen och omgivningen ser ut kan det skiljas mellan lägre och högre ordningens lärande (Ellström, 1992). Vi kommer att redogöra för dessa två former av lärande, anpassnings och utvecklingsinriktat lärande.

Traditionellt har lärandet ofta uppfattats och definierats som hur individer förvärvar kunskap, löser problem i relation till en situation där mål, uppgifter och övriga förutsättningar antas vara givna. I detta synsätt anpassar individen sig till de givna förhållandena. Utifrån detta synsätt uppmärksammas inte behovet eller nödvändigheten att ifrågasätta, kritiskt analysera eller förändra förhållanden (Ellström, 1992). Det är detta lärande som Ellström kallar för *anpassningsinriktat lärande* eller bemästringslärande, vilket innebär att individen lär sig något med en utgångspunkt i givna uppgifter, mål och förutsättningar.

Anpassningsinriktat lärande innebär en minskad felvariation och en ökad snabbhet i att utföra det vi har lärt oss. Eftersom uppgifterna och målen är givna och den enda frågan som ställs är: Hur?

Utvecklingsinriktat lärande eller kreativt lärande förutsätter att individen kritiskt analyserar sina, livs- och arbetsvillkor, och om det behövs förändrar dessa. Det karaktäristiska för utvecklingsinriktat lärande är att individen har ett ifrågasättande och prövande förhållningssätt till uppgifter, mål och förutsättningar så att individen lära sig att identifiera och definiera vad situationen, uppgiften och problemet är (Ellström, 1992). Det som skiljer utvecklingsinriktat lärande från anpassningsinriktat lärande är det *handlingsutrymme* som finns i lärande situationen. Individen har frihet att göra val och göra en tolkning av uppgifterna eller målen (Ellström, 1992). På denna nivå av lärande är det inte enbart beteendemässiga anpassningar utan det sker djupare förändringar hos individen. När utvecklingsinriktat lärande sker måste

interna konflikter konfronteras, normer och värderingar ifrågasätts och eventuellt omkonstrueras.

Tabell 1: Kännetecken för anpassningsinriktat respektive ett utvecklingsinriktat lärande enligt Ellström (1996, s. 23).

ANPASSNING SINRIKTAT LÄRANDE	UTVECKLING SINRIKTAT
för att kunna:	lärande för att kunna:
* utföra arbetsuppgifter som rör ett avsnitt eller komponent;	* utföra arbetsuppgifter som rör helheten eller systemet;
* lösa typer av problem som man stött på tidigare;	* formulera problem, analysera hur problemet uppstått och kan åtgärdas/lösas;
* utföra t ex mätning eller kontroll;	* kritiskt bedöma mätvärden och vidta lämpliga åtgärder;
* inneha en given befattning eller ansvara för givna arbetsuppgifter.	* ta ansvar för större områden eller processer.

3.3.1.1. Handlingsutrymme

Kompetensbegreppet är starkt relaterad till en handlingsteoretisk referensram, detta innebär att individens handlingsförmåga påverkar hur framgångsrikt individen kan påverka och utföra sina arbetsuppgifter (Allvin, 1998). Med handlingsutrymme avses de olika grader av frihet som individen har att välja och tolka sina mål.

Tabell 2: Fyra typer av lärande som en funktion av det handlingsutrymme som finns i lärandesituationen (1996, 24).

Aspekt av lärande-situationen	Typer av lärande/lärandenivåer			
	Reproduktivt lärande	Produktivt lärande Regelstyrt	Målstyrt	Kreativt lärande
Uppgift/Mål	Given	Given	Given	Ej given
Metod	Given	Given	Ej given	Ej given
Resultat	Givet	Ej givet	Ej givet	Ej givet

Det är viktigt för individen att ha möjligheten att genom egna handlingar kunna påverka eller styra sin omgivning och därmed nå sina mål. Detta kan ses ur två olika aspekter, den första

individens förmåga att omsätta sina handlingsplaner och intentioner i konkreta handlingar, det vill säga individens egen handlingskontroll. Den andra aspekten är individens egen förmåga att genom sina handlingar påverka konsekvenserna eller utfallet av sitt handlande, det vill säga utfallskontroll. Dessa aspekter skiljer mellan individens objektiva, faktiska, och subjektiva, upplevda, möjlighet till egenkontroll (Ellström, 1992).

Lundmark (1998) anser att följande organisatoriska förhållanden har betydelse för handlingsutrymmet:

- Organisationens storlek, struktur, kultur och historia
- Organisationens verksamhet, t.ex. om den är relativt statisk eller snabbt föränderlig.
- Arbetsorganisationen, t.ex. om den är utpräglad hierarkisk eller mer platt och hur statusrelationerna mellan olika befattningshavare ser ut
- Arbetsinnehåll, t.ex. om de anställda har väl avgränsade arbetsuppgifter
- Samarbetsformer, t.ex. hur samarbetet mellan chefer och medarbetare fungerar

En arbetsplats som erbjuder rika tillfällen till informationsutbyte kollegor emellan, och som ställer de anställda inför föränderliga arbetsuppgifter som han eller hon också kan lösa ger bättre möjligheter till lärande (Löfberg, 1990). En arbetsplats kan med andra ord erbjuda goda tillfällen till ett vardagligt och aktivt lärande för den enskilde anställda.

3.3.2. Erfarenhetsbaserat lärande

Kolb (1984) tar sin utgångspunkt i Dewey, Lewin och Piaget och deras idéer om erfarenhetsbaserat lärande i ”Experiential learning”. Hans definition av lärande är:

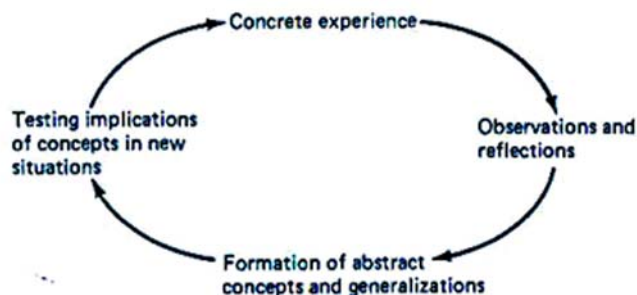
”Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience.”

Kolb (1984), s. 38

Processen erfarenhetsbaserat lärande beskrivs av Kolb som en lärcykel (se modell 1) som involverar fyra faser; Konkret erfarenhet - Reflekterande observation - Abstrakt förståelse - Aktiv Prövning - Konkret erfarenhet o s v. Den strukturella basen för denna process ligger i transaktionerna mellan dessa fyra faserna.

- Konkret erfarenhet: individens omedelbara förståelse för ett fenomen i sin omvärld.
- Reflekterande observation: erfarenheten granskas och observeras från olika perspektiv.
- Abstrakt förståelse: individen får en mer djupgående förståelse för den konkreta erfarenheten, vilket gör att individen kan formulera sin förståelse som en mer abstrakt föreställning.
- Aktiv Prövning: individen testar sina föreställningar i andra situationer. Den erfarenhetsbaserade förståelsen används för att lösa andra problem och används för att ta beslut i nya situationer.

Modell 1: Kolbs modell för erfarenhetsbaserat lärande (1984, s. 21).



Jarvis (1992) definierar lärande med betoning på kopplingen mellan lärande och erfarenhet. Jarvis ser på lärande som en respons på en erfarenhet. Lärandet delas in i tre övergripande kategorier icke-lärande, icke-reflektivt lärande och reflektivt lärande.

Icke-lärande innebär att individer, omedvetet eller medvetet, inte alltid lär sig från sina erfarenheter. Det finns många olika anledningar till varför individerna inte reagerar på potentiella lär tillfällen. Det kan vara så att de inte har förmågan att förstå situationen, eller inte har tid att tänka på det, eller så kan det helt enkelt vara så att individen är rädd för konsekvenserna av lärandet. Individen kan ha en erfarenhet men förkastar helt enkelt möjligheten att lära sig från denna erfarenhet.

Icke-reflektivt lärande är den typ av lärande som oftast ses som riktigt lärande. Här, tillskillnad från icke-lärande, sker det lärande. Men i denna form av lärande sker det ingen reflektion kring det som lärs. Icke-reflektivt lärande innefattar lärande som individen har mycket lågt medvetenhet om. Det signifikanta är att det rör sig om en social reproduktions process, omvärlden blir inte ifrågasatt och förblir oförändrad, det är individen som lär sig att anpassa sig till den, lär sig hitta sin plats.

Reflektivt lärande är till skillnad från icke-reflektivt lärande ett lärande där individen inte anpassar sig eller reproducerar kunskap utan här har individen en förmåga att ta reflektera över erfarenheten och dra slutsatser om den. Jarvis (1992) anser att denna form av lärande är en symbol för moderniteten. Det är ett mer intellektuellt förhållningssätt till sitt lärande och förmågan att reflektera över sina erfarenheter och handlingar bidrar till en förståelse för sina handlingar.

Trots att vi kontinuerligt får erfarenheter från vår omgivning betyder detta inte nödvändigtvis att vi lär oss att bättre bemästra eller förstå denna omgivning. Möjligheterna att lära av sina erfarenheter beror på möjligheterna till observation, tolkning och *reflektion* (Ellström 1992).

3.3.2.1. Reflektion

Schön (1983) menar med *reflection-in-action*, att individen samtidigt som den utför en handling även reflekterar i handlingen. Schön använder sig av metaforer för att förklara detta och en av dem är jazz:

"When good jazz musicians improvise together (...) they make on-the-spot adjustments to the sounds they hear, listen to one another and to themselves, they feel where the music is going

and adjust their playing accordingly. (...) They are reflecting-in-action on the music they are collectively making and on their individual contributions to it, thinking what they are doing and, in the process, evolving their way of doing it.”

Schön (1983), s. 55-56

Schöns (1983) reflection-in-action är som ett växelspel mellan konkreta handlingar och slutsatser om vad som sker i handlingen. Detta reflekterande sker inte alltid medvetet utan integrerat i själva handlandet.

Reflection-on-action tolkar Granberg (2004) som en reflektion-över-handling. Denna form av reflektion kan ses som uppföljning och utvärdering i efterhand, men till skillnad från reflektion-i-handling kan inte reflektion-över-handling påverka det som skedde. Granberg (2004) anser att reflektion-över-handling kan ske innan handlingen.

Lärande är intimt sammankopplat med individens handlingsutrymme. Utrymmet, både subjektivt och objektivt, att pröva olika handlingsalternativ har stor betydelse för kvalificerat lärande. Genom möjlighet till reflektion och vädring av handlingars effekter i relation till mål och uppgift skapas förutsättning att underlätta lärande (Ellström, 1996).

3.3.3. Relationik och erfarenhetsutbyte

Begreppet relationik (Döös, 1997, 2003, 2004) höjer begreppet relationer till den organisatoriska nivån. Med arbetsplatsens relationik avses den sammanhängande mängd av pågående relationella processer, som bär och utvecklar kompetens mellan människor i arbete.

Katz och Kahn har enligt Döös (1997, 2003, 2004) tidiga konstaterat att synnerligen lite av den individuella förändringen från en kurs överlever återkomsten till arbetsplatsen, i den mening att det förändrar organisationens verksamhet. Enligt Döös är en människas kunnande är på en gång både stabilt och föränderligt, kunnandet starkt kopplad till en enskild individ och bärs mellan olika sammanhang. Det är personligt och medtagbart till nya platser och situationer, där det kan vara tillgängligt och sättas i användning. Trots att kunnande och kompetens inte är en individuell företeelse, utan något som sitter i relationer mellan människor. Tillsammans med andra kan individen överskrida sin egen förmåga och finna lösningar på problem hon inte klarar ensam.

Att organisera för lärande i den egna organisationen innebär att ordna förutsättningar för det ständiga arbetsflödet som är gynnsamma för lärande och utveckling av kompetens. Förutsättningar som den som arbetar, och samtidigt lär, har möjlighet att använda sig av. Det är dock inte avgränsat till kommunikation utan gäller även annat, att bidra till att organisera så att en enskild arbetsuppgift utgör en meningsbärande helhet. Att låna ut medarbetare och att släppa in gäster, spränger den vanliga hierarkiska strukturen (Andersson, 2000).

Enligt Ellström (1996) kan erfarenhetsutbyte och reflektion integrerat med det dagliga arbetet stödja erfarenhetslärandet. Det lagarbete som förekommer inom många verksamheter en viktig arena för erfarenhetsutbyte och lärande.

3.3.4. Hinder för lärande

Litteraturen tilldelar inte teorier om hinder för lärande något större utrymme. Argyris (1982) är en av de få som ger ett perspektiv på hinder som finns för individen i organisationen. Enligt Argyris (1982) beror hindren på de handlingsstrategier som människor har, dessa teorier lärs in tidigt i livet. Människor har skapat program för att bibehålla kontrollen och framförallt för att bibehålla kontroll när de möter tillstånd som normalt skulle få dem ur kontroll. Argyris (1982) lägger fokus på de hinder som är svåra att upptäcka, de som individen själv skapar.

Första hindret; tidigare förmodades att om individer hade en förmåga att lära ett nytt beteende eller åtminstone hade förmågan att lära sig nya förmågor skulle hon lära sig. Det har visat sig att detta endast gäller när individen har det självförtroendet som behövs för att hon ska kunna förlita sig på sig själv och på andra.

Det andra hindret är att individer kan vara omedvetna om att de inte har förmågor som de eventuellt skulle värdesätta. Omedvetandet beror kanske inte enbart på brist på kunskap utan omedvetandet kan också vara taktiskt och automatiskt och därmed en mycket skicklig handling.

Det tredje hindret är förtryckandet av känslor, de anser att om individerna skulle kunna komma i kontakt med dessa förtryckta känslor skulle deras omedvetande minska och detta skulle i sin tur leda till en ökad förmåga att producera kompetenta handlingar. Argyris (1982) menar att det inte enbart är en försvarsmekanism, det är också så att människor använder sig av en resoneringsprocess och att dessa måste förändras för att vi ska kunna uttrycka våra känslor.

Det fjärde hindret är att en individs faktiska värderingar inte överrensstämmer med dess uttalade värderingar och därför är det svårt att förändra individens värderingar. Enligt Argyris (1982) saknas den forskning som visar vad inkonsekvensen beror på och varför den uppträder så konsekvent.

4. Resultatredovisning

I detta kapitel kommer resultaten från vår intervjustudie att redovisas. För att bibehålla intervjupersonernas konfidentialitet har vi valt att fläta samman intervjupersonernas svar på ett sådant sätt att svaren kan tyckas representera en individ, men representerar dock alla.

4.1. Kort om intervjupersonerna

Våra intervjupersoner har PA-utbildning med varierande inriktning från något av landets universitet och har dessutom läst ytterliggare fristående kurser eller annan utbildning. Intervjupersonernas arbetslivserfarenhet inom personalområdet varierar från sju till tio år och intervjupersonerna är i åldersgruppen 35-45 år. Samtliga arbetar med personalfrågor i olika befattningar inom stora³ och internationella organisationer. Intervjupersonerna representerar både den offentliga och privata sektorn, från industri- till serviceorganisation.

4.2. Lärande och kompetens

På frågan om vad är lärandet, fick vi varierande svar. Intervjupersonerna har svårt att definiera begreppen lärande. När intervjupersonerna beskriver ordet lärande beskriver de ofta det i relation till att utveckla sin kompetens i sin yrkesroll, ett lärande för och i arbetslivet. Begreppet lärande innefattar också personlig utveckling. Lärandet och utvecklingen av kompetens åstadkoms inte enbart genom utbildning utan också av erfarenheter.

”Lärandet sker ju egentligen hela tiden, när du gör nya saker, när du träffar nya människor, provar nytt. Individen utmanar sig själv att våga ta nya arbetsuppgifter och då lär sig individen någonting.”

”Du lär dig också något genom att samverka, i olika team och projekt.”

Intervjupersonerna säger att det är viktigt att lära *ut* till andra och lära sig *av* andra. Om du har en praktikant eller kollega som går parallellt med dig, får du tillfälle att sätta ord på din egen kunskap, du bekräftar och reflekterar över din kunskap. Ytterliggare ett tillfälle för reflektion anges vara när eller om din kunskap blir ifrågasatt, de ser det som en variant på feedback.

Det praktiskt knutna lärandet betonas av intervjupersonerna, men de uttrycker att det är viktigare för andra yrkesgrupper än för deras egna. Det sägs även att om de inte använder det de lärt sig praktik, tycker de att de kan lära sig. Erfarenheten ges inte alltid i samband med lär tillfället utan kan också ske senare. Ett exempel på detta är:

³ Intervjupersonerna är anställda i företag som har mellan 900 och 275 000 anställda.

”Om du lär dig någonting i t.ex. arbetsrätt kanske du inte får tillfälle att använda det imorgon, men trots det kommer du ihåg det du lärt dig och när ett liknande fall kommer upp om kanske ett år då går du tillbaka och hämtar kunskapen, kanske kompletterar man kunskapen.”

Det anses att lärande kan ske omedvetet och det är genom reflektion det omedvetna lärandet blir medvetet.

Lärandet i sig själv är en erfarenhet menar intervjupersonerna. Det är inte alltid lätt att mäta om man fått ökad kunskap.

4.3. Kompetensutveckling

När de försöker beskriva begreppet kompetensutveckling kommer det ofta att beskriva personalutbildning. Utveckling av kompetens sker både med hjälp av utbildning, i arbetslivet och genom interaktion med omvärlden. Kompetensutveckling anses vara att hålla sin kunskap à jour och uppdatera den regelbundet, på många olika sätt och inom många olika områden. Personalvetarens yrke är brett och därför blir möjligheterna att kompetensutveckla sig och möjliga kompetensutvecklingsinriktningar också det.

Intervjupersonerna har olika sätt att kompetensutveckla sig. En av intervjupersonerna går till en coach. För denna intervjuperson finns det två målsättningar med detta, den egna utvecklingen och den terapeutiska delen, men också utifrån en coachande funktion i sin egen arbetssituation - att leda en verksamhet. Hos flera av intervjupersonerna finns en också kompetensinriktning mot ledarskapsutbildningar. Det finns flera anledningar till detta men de mest frekventa svaren hos intervjupersonerna, då de ser en framtid inom ledarskap.

Tiden är viktig faktor hos flera av intervjupersonerna, de anser att de inte alltid har tid att gå på länge kurser och utbildningar. Därför ser de facktidningar som t.ex. Personal & Ledarskap⁴ som en lättillgänglig inspirations- och lärdomskälla i vardagen. Eftersom tidsfaktorn är viktig uppskattar de även de möjligheter de har att delta i frukost- och lunchseminarium.

Intervjupersonerna kompetensutvecklar sig för att kunna hålla en hög nivå och kunna svara på frågor, de tycker att deras kompetensnivå påverkar vilket förtroende medarbetare har för dem och därför är det viktigt att hålla sig själv uppdaterad. Det är självklart att satsa på kompetensutveckling anser intervjupersonerna. De tycker att utbildningar är en investering som behöver hållas à jour, annars rostar den.

”Vem vet vad framtiden håller.”

Flera av intervjupersonerna ser lärandet som en självklarhet, en drivkraft i sig själv, de tycker att de är nyfikna på livet och de vill växa som människor. Utveckling ses som en viktig och avgörande del av arbetslivet.

⁴ Personal & Ledarskap är en facktidning för personalspecialister

Det är viktigt att vara föränderlig, det är en förutsättning för utveckling och självtillfredsställelse. Ytterligare en anledning till att kompetensutveckla sig är att det är roligare när man lär sig nya saker.

Vi ser att intervjupersonernas kompetensutveckling har en röd tråd som går långt tillbaka, den har oftast anknytning till utbildningsinriktning och/eller befattningsutveckling.

Intervjupersonerna har endast i begränsad utsträckning deltagit i kompetensutveckling på sin fritid. Det finns de som har studerat 20 p företagsekonomi, gått på seminarium anordnade av JUSEK eller går hos en coach. Den gemensamma inställningen är att om det finns något som de är intresserad och som de vill lära sig, då tycker de att det är självklart att satsa på det på sin fritid, men tidsfaktorn spelar roll.

Intervjupersonerna har inte tackar nej till kompetensutveckling av ointresse, utan om det har skett har orsaken varit tidsbrist.

Intervjupersonerna presenterar inte några uttalade strategier för sin kompetensutveckling, men det finns tankar och lösa planer för framtida kompetensutveckling. Några av förklaringarna till bristen på strategi anger intervjupersonerna är osäker anställningsform eller tidsbrist. Tidsbristen medför svårigheter att verkställa planer och strategier. Några planer som finns berör ledarskapsutbildning, med genomförande nästa år. PA-forum, Personalvetardagen och frukostseminarium är exempel på tillfällen som intervjupersonerna tycker att man kan planeras in under året.

4.4. Handlingsutrymme och ansvar

Intervjupersonerna anser sig ha stort handlingsutrymme, vilket de till en del sammankopplar med yrkesrollen. Några av dem har ledandepositioner inom sin verksamhet och deras position ger dem ännu större handlingsutrymme. De övergripande målen för verksamheterna sätts av ledningen och vilket medför att de som inte ingår i ledningsgruppen upplever att de inte har en självklar möjlighet att påverka verksamhetens övergripande mål. Organisationernas mål och intervjupersonernas arbetsuppgifter upplevs generellt som tydliga, och det medför enligt intervjupersonerna att de i sitt dagliga arbete har ett eget och stort handlingsutrymme. Gemensamt med närmsta chef eller enskilt ges det möjlighet att planera det egna arbete och sätta individuella mål.

Ansvar för kompetensutveckling enligt intervjupersonerna är delat mellan arbetsgivaren och den anställde och utarbetas i en dialog mellan dessa. Individen har ett ansvar att inventera sitt lärandebehov och framföra sitt behov till arbetsgivaren. Om arbetsgivaren svara nej till den kompetensutveckling som den anställde önskar är det viktigt att svaret motiveras. Det är arbetsgivarens ansvar att se till att medarbetarna/individerna har den kompetens som de behöver.

Intervjupersonerna tycker att de får gehör för sina initiativ vad gäller kompetensutveckling.

Intervjupersonerna anser att de tar ett eget ansvar för sin kompetensutveckling. De försöker hålla sina ögon öppna och tycker att de driver och bidrar till sin utvecklingsplan. De visar vad de vill och behöver.

”Jag är inte så mycket en sådan person som sitter och väntar på att någon ska komma och säga att här har vi ett smörgåsbord, utan jag frågar.”

Intervjupersonerna tycker att i det stora hela överensstämmer synen på kompetensutveckling mellan dem och deras arbetsgivare. Det är viktigt för intervjupersonerna att det finns en dialog mellan parterna. Arbetsgivare är generösa med utbildning, framförallt med utbildning som gagnar verksamheten. All utbildning behöver inte kosta mycket pengar, ett populärt kompetens- och nätverksforum är frukostseminarium. Vissa intervjupersoner tycker sig inte alltid ha tiden att delta i utbildning.

4.5. Vad påverkar lärande

Intervjupersonerna tycker att lärandet i hög grad påverkas av miljön i organisationerna.

”Kulturen och värdegrunden är kärnan för hur bra jag trivs och kan utvecklas i en organisation. I den organisation jag är i idag är man duktig på att erbjuda utbildning, men jag tycker inte att miljön i sig är speciellt lärande. Det är väl en intressant reflektion då man jämför med min tidigare arbetsgivare som inte var generös med utbildning men definitivt är en lärande miljö.”

Att arbeta i en miljö som stimulerar lärandet anser intervjupersonerna är oerhört berikande. De tycker att dessa organisationer utmärks av teamarbete, de involvera sina medarbetare, ger dem ansvar och befogenheter, där är det tillåtet att göra misstag. Intervjupersonerna anser att en bra lärande miljö är en miljö som ger frihet och är positiva till egna initiativ. Arbetsuppgifterna ska vara utmanande, intressanta och roliga för att stimulera lärande. En hämmande miljö kan också vara lärande, det är en lärdom i sig att förstå att de inte utvecklas och lär sig i en sådan organisation.

De tycker att en hämmande inlärningsmiljö är en arbetsmiljö som saknar utmaningar som engagerar och motiverar, det är en arbetsplats där var och en gör sitt, där man tänker på annat och sen går man hem. Utmanande arbetsuppgifter är en förutsättning för att man ska lära sig, det stärker självförtroendet. Negativa förutsättningar för lärande kan vara utbildning som inte knyter an till ens arbetsuppgifter. Den individuella inställningen till lärande och de individuella förutsättningarna ses som en faktor som påverkar lärandet.

Motivation och engagemang påverkar lärandet. Det är viktigt att skapa en arbetsmiljö som engagerar och motiverar lärande, i en sådan arbetsmiljö menar de att både de själv och andra lär sig mer.

Intresset att prata om det som händer tror intervjupersonerna kan påverkas av vilken typ av yrkeskategori man arbetar inom. I rena PA-verksamheter eller organisation som arbetar med utbildning tror intervjupersonerna att det är vanligare med tid för reflektion om lärande.

”Vi är flera PA-konsulter på divisionen vilket innebär att vi har rätt så mycket stöd av varandra, när vi behöver bolla saker, inte organiserat dock men vi tar det lite när det kommer.”

Intervjupersonerna anser att deras arbete innehåller mycket samarbete och interaktion med andra människor och lär sig av andra de träffar. Detta är något som värderas högt och är en av anledningarna till att intervjupersonerna valda att arbeta med PA-relaterade yrke.

4.5.1. Reflektion.

Intervjupersonerna anser att de behöver tid för reflektion för att lära sig. Möjligheten att reflektera beror på vår omgivning och de personer som finns i denna. Reflektionen behöver inte vara en avancerad, det kan vara en reflektion tillsammans med några kollegor i hissen eller en reflektion under lunchen.

En del av lärande och kompetensutveckling är att prova nya saker, att få nya utmaningar säger intervjupersoner. De ser gärna att arbetsuppgifterna är varierade och att de får prova kunskaper som de har inom andra områden. Intervjupersonerna tror att s.k. jobbroation kan vara en bra för att alla på en arbetsplats ska ha insikt i vad kollegorna gör.

”Att sitta på samma stol, på samma position i 25 år kan väl inte vara en lärande situation? Efter 25 år har individen samlat på sig erfarenhet, men vi måste ändå fortsätta lära.”

Lärande handlar till en del om att ha praktisk nytta av det du lärt dig tycker intervjupersonerna, men detta är inte alltid hela sanningen.

”Det handlar nog väldigt mycket om de individuella förutsättningarna.”

Lärande och Kompetensutveckling kan ge en personlig utveckling som inte alltid kan ställas i relaterade till arbetsuppgifterna, men det påverkar på ett positivt sätt förutsättningar att göra ett bra arbete.

”Lärande och kompetensutveckling kan ge självförtroende och självsäkerhet och detta gör att man fungerar bättre i arbetslivet.”

Intervjupersonerna anser att ”mjuk kunskap” (utbildning om arbetsrättsliga frågor anses vara mjuk kunskap) inte alltid behöver användas praktiskt i direkt anslutning till eventuellt kurstillfälle, de upplever att mjuk kunskap kan återupptas när det behövs i framtiden. ”Hårdare kunskap” t.ex. om du lär dig ett datorprogram, t.ex. Excel, måste oftare användas i relativt nära anslutning till för att det inlärd ska befastas och ett lärande ska uppstå.

4.5.2. Belöning

Belöningar i form av ekonomisk ersättning är inte ett incitament som ökar viljan för lärande bland intervjupersonerna. Inte heller den specifika utbildningen ses som en belöning. Ingen av intervjupersonerna får någon ekonomisk belöning i samband med utbildning. Det är lärandet

och kompetensen som är belöningen, och de tycker att det är tillfredställande att vara kunnig och intresserad.

”I utvecklingssamtal som vi har en gång om året så kan man få credit för att man är intresserad av att utveckla sig, men det är ju mer en muntlig belöning.”

”All kompetensutveckling och allt lärande får man användning av under livet gång. Det ger mig mycket som människa i min egen utveckling. Det är inte så att när man lämnar en arbetsgivare lägger ifrån sig sin kunskap när man går ut genom dörren, utan man bär med sig den till nästa arbetsgivare, ja genom livet.”

Intervjupersonerna påpekar att en belöning för utbildning, kan vara att den leder till mer kvalificerade arbetsuppgifter och därmed bättre lön, vilket i slutändan kan skapa nya karriärmöjligheter. Utbildning kan medföra möjlighet att välja intressantare projekt, vilket tillsammans med utbildningen, lyfter dig inför nästa uppgift och nästa arbete. En bra och attraktiv utbildning kan dessutom se trevlig ut i ens CV. Att utbildning och lönestegring är sammankopplat tror intervjupersonerna är vanligare i andra yrkesgrupper.

5. Diskussion/Analys

I detta kapitel förs en diskussion kring den teoretiska referensramen och den empiriska studiens resultat. Här kommer vi att analysera och reflektera över resultatet i förhållande till den ursprungliga undran och problematiseringen, vi försöker helt enkelt knyta ihop säcken.

5.1. Lärande och kompetens

Begreppen lärande och kompetens är komplexa och det framkommer också i intervjupersonernas svar, de har svårigheter att definiera begreppen. Speciellt svårt är det att definiera begreppet kompetens, detta är inte underligt eftersom forskarna har svårt att entydigt beskriva begreppet och att det inte ett enskilt svar som är det rätta.

Utifrån intervjuerna har vi fått underlag att analysera några personalvetares uppfattning om sitt eget lärande. Trots att vi inte ber intervjupersonerna att beskriva lärande och kompetens med anknytning till arbetslivet, beskriver de i stor utsträckning sitt lärande och kompetens i relation till arbetslivet. Detta synsätt överensstämmer väl med det miljöpedagogiska där kompetens är knuten till kontexten.

Syftet med uppsatsen är att undersöka individuell kompetensen och individuellt lärandet och därför saknar både diskussions- och resultatredovisningen en mer omfattande reflektion kring organisatoriskt lärande och kompetens. Det är emellertid svårt att utesluta organisationsfaktorn helt i samband med diskussioner om vuxnas lärande, då det är på arbetsplatsen vuxna tillbringar större delen av sitt liv.

Valet att studera det individuella lärandet är medvetet. Vi anser liksom Wolvén (2000) mfl. att det är det individburna lärandet som är det viktiga, eftersom organisationen består av individerna. Enligt Argyris (1982) kan inte organisationer lära, utan det är individers lärande som ger lärande i organisationer. Lärandet är starkt sammankopplat med den sociala kompetens som finns i organisationen och vilken frihetsgrad som individen har för att kommunicera med sin omgivning.

Då vi kopplar begreppet kompetensutveckling till lärande och kompetens, landar ofta diskussionen hos intervjupersonerna på begreppet personalutbildning och de faktiska utbildningarna de deltagit i. Granberg (2004) tycks sig också göra denna tolkning i sina studier. Intervjupersonerna i vår studie ser emellertid inte enbart kompetensutveckling som personalutbildning utan kompetensutveckling är också ett samlingsbegrepp för olika aktiviteter för att hålla sin kunskap à jour och uppdaterad, på olika sätt och inom olika områden. Kompetensutveckling är enligt Granberg (2004) den process och de åtgärder som behövs för att utveckla ny förmåga hos individen. Lärande och kompetens beskrivs oftast av intervjupersonerna som att utveckla sin arbetskompetens, ett lärande i arbetslivet och de anser att de inte enbart lär sig genom utbildning, det erfarenhetsbaserade lärandet får inte föringas. Lärande och arbete är sammankopplat. Intervjupersonerna upplever ett ökat lärande när de arbetar tillsammans med andra individer. Detta samarbete anser vi ger dem tillfälle att ta del

av andra människors erfarenheter. Samarbetet ger också en ökad reflektion, och enligt flera författare (Argyris & Schön, 1996, Ellström, 1992, 1996 m.fl.) är reflektion en förutsättning för högre lärande.

Flera författare (t.ex. Kolb, 1984, Ellström, 1992 och Axelsson 1996) anser att kompetens består av ett antal faktorer. Några av dessa faktorer använder intervjupersonerna för att förtydliga det egna kompetensutvecklingsbehovet. Den första faktorn som författarna tar upp är den psykomotoriska faktorn (fingerfärdighet), denna faktor kommer vi inte att behandla då denna sannolikt saknar relevans för intervjugruppen i deras yrkesutövande som personalvetare. De övriga faktorerna, den kognitiva (förmågan att lösa problem och fatta beslut), affektiva (viljemässiga och känslomässiga handlingsförutsättningar), personlighets (såsom självförtroende och självuppfattning) och sociala faktorer (t.ex. ledarskaps- och kommunikationsförmåga) har större betydelse för intervjupersonerna yrkesutövande. Detta märks eftersom de använder sig av dem, för att beskriva varför de känner ett behov och en vilja att kompetensutveckla sig.

”Lärande och kompetensutveckling kan ge självförtroende och självsäkerhet och detta gör att man fungerar bättre i arbetslivet.”

Intervjupersonerna anser sig ha stort handlingsutrymme i sitt arbete och i sin yrkesroll, de uppskattar att de själva får fatta beslut och lösa problem de möter i sitt arbete. Delvis kan deras upplevda handlingsutrymme vara relaterat till yrkesrollen, intervjupersonernas utbildningsbakgrund och yrke kan också positivt påverka och ökar deras subjektiva uppfattning om sitt handlingsutrymme. Handlingsutrymmet upplevs ha stor inverkan på intervjupersonernas individuella lärande. Hur kan då handlingsutrymmet ha en så stor påverkan på intervjupersonernas lärande? Individens behöver enligt Döös (1997, 2003, 2004) möjlighet att påverka planering och uppföljning av den egna verksamheten, individens kontroll över situationen har stor betydelse och är en avgörande faktor för motivation och engagemang. Motivation och engagemang är i sin tur nödvändigt för lärande. Denna kontroll över det egna arbetet och organisationens mål ger intervjupersonerna den motivation och engagemang de behöver för att kunna lära sig i sitt arbete.

Enligt Döös (1997, 2003, 2004) är kunnande både stabilt och föränderligt och förfogar över kunskapen mellan olika sammanhang. Det är personligt och medtagbart till nya platser och situationer, där det kan vara tillgängligt och sättas i användning. Personalvetarens kunnande tror vi flera fall vara mer medtagbart mellan olika organisationen än andra yrken. Wolvén (2000) säger att det individburna lärandet är viktiga eftersom organisationer består av individer. Kunnandet är med andra ord starkt kopplad till en enskild individ (Döös, 1997, 2003, 2004). En av intervjupersonerna beskriver det individburna kunnandet med att när individen lämnar en arbetsplats så lägger inte individen ifrån sig sin kunskap när individen går ut genom dörren, utan kunskapen bärs med till nästa arbetsgivare, och till nästa. Som vi tolkar det menar intervjupersonen att allt lärande är lönsamt för även om individen inte har möjlighet att använda sig av kunskapen i sin nuvarande tjänst kan den komma till nytta i framtida arbeten. Detta innebär också att det är viktigt att arbetsgivarna är medvetna om detta och försöker att förankra denna kunskap i organisationen.

Kunnande och kompetens är inte enbart en individuell företeelse, utan något som sitter i relationer mellan människor. Tillsammans med andra kan individen överskrida sin egen

förmåga och finna lösningar på problem hon inte klarar ensam (Döös). Intervjupersonerna anser att deras arbete innehåller mycket samarbete och interaktion med andra människor. Intervjupersonerna säger också att en viktig del av relationerna mellan individer är att lära *ut* till andra och lära sig *av* andra. När du har en praktikant eller kollega som går parallellt, fås tillfälle att sätta ord på sin kunskap och då ges tillfälle att reflektera över kunskapen. Reflektionen är det som får individen att nå högre lärande, som är mer givande. Genom denna process kan kunskapen hållas inom organisationerna långt efter att individerna lämnat organisationen.

5.1.1. Viljan att kompetensutvecklas

Flera av intervjupersonerna ser lärandet som en självklarhet, en drivkraft, de är nyfikna på livet och de vill genom lärandet växa som människor. De tycker att det är roligare när nya saker lärs i arbetslivet. Vi tolkar det som om intervjupersonerna ser utveckling som en viktig och avgörande del av deras arbetsliv. Som vi tolkar intervjupersonerna anser de att kunskapen som de erhåller genom utvecklingen är belöning i sig. Den syn på lärande som intervjupersonerna har kopplar vi till Halls syn på människans kompetensdrift. Intervjupersonerna tycker inte att de behöver belöningar, i form av ekonomisk ersättning, för att öka sitt lärande och sin kompetens. Några av intervjupersonerna tror att det är vanligare med ekonomisk ersättning i samband med kompetensutveckling i andra yrkesgrupper och tar yrkesgrupper i sina egna organisationer som exempel. Enligt Hall teori skulle denna typ av belöning inte behövas.

Vissa grupper får mer kompetensutveckling än andra. I *"Lärande - har vi tid att lära? Har vi råd att låta bli?"* kallas de medarbetare som alltid vill och får möjlighet att kompetensutvecklas för organisationens "tulpaner" (Dilschmann & Berg, 1996). I intervjugruppen kan vi se att det finns vissa som får ta del av mer kompetensutveckling än andra. Det tar för sig av det som finns och tar egna initiativ. Vi tror också att dessa i större utsträckning är benägna att utbilda sig på sin fritid.

5.1.2. Hinder och förutsättningar för lärande

För att det individuella lärandet ska bli så optimalt som möjligt, krävs att de rätta förutsättningarna finns i organisationen. Det kan handla om organisationskultur, handlingsutrymme, tid för reflektion och när dessa inte finns kan det bli ett hinder för lärande i arbetslivet.

Organisationens kultur och värdegrund kan både negativt och positivt påverka lärandet. Intervjupersonerna påpekar att det finns organisationer som erbjuder mycket utbildning till sina anställda, men där miljön på arbetsplatsen inte är lärande. Eftersom kulturen och värdegrunden i organisationen kan påverka lärandet kan en organisation som inte är generös med utbildning till sina anställda vara en lärande och utvecklande miljö.

Osäkra anställningsformer påverkar enligt intervjupersonerna både individerna och arbetsgivarens incitament att avsätta resurser på lärande och kompetens för den enskilde individen. Då det enligt Lundgren (1999) ofta är den närmsta chefen som planerar kompetensutveckling och att dessa anslås under utvecklingssamtal, ser vi det också som

möjligt att den med osäker anställningsform får mindre kompetensutveckling. Granberg (2004) påpekar att det är ledningsgruppen som beslutar om de övergripande utbildningsinsatserna, när dessa utbildningsinsatser spänner över en längre period tror vi att anställda med anställning som inte sträcker sig över hela perioden kan missgynnas.

Intervjupersonerna nämner inte att de själva skapar hinder för sitt lärande utan de pekar på faktorer i sin omgivning som hindra dem från att lära. Är detta pga. att de själva inte har insikt i att de själva faktiskt kan vara orsaken till att de inte lär mer? Eller är det så att de faktiskt inte hindrar sig själva? Några av intervjupersonerna beskriver att de ibland avstår från kompetensutveckling pga. tidsbrist och att de också upplever att de inte har tid för reflektion i sitt arbete. Tid för reflektion är en av förutsättningarna för lärande, men det är oklart om problemet hos berörda intervjupersonerna är orsakat av individen eller av den organisation denna verkar inom. Som vi tolkar intervjupersonerna är det mer som att de själva inte ger sig tiden till att kompetensutveckla sig.

5.1.3. Hur sker lärande och kompetensutveckling

Intervjupersonerna anser att lärande pågår hela tiden, när de träffar nya människor och provar nya saker. Ellström m.fl. anser att det informella lärandet är idag en stor del av lärandet i dagens arbetsliv. Detta lärande kan ske i arbetet eller i vardagslivet. Informellt lärande sker både medvetet och omedvetet, men oftast sker det informella lärandet omedvetet i samband med någon aktivitet. Intervjupersonerna uttrycker ett medvetande om att lärande kan ske omedvetet. Ett exempel på detta är när en individ arbetar i en miljö som individen anser är dålig, när individen befinner sig i situationen så finns det kanske inte en medvetenhet om lärandet i situationen. Individen är enbart där och utför sina arbetsuppgifter. Men som sagts i en intervju så fås insikten att detta också är en lärandesituation. Det sker ingen reflektion i själva situationen (reflection-in-action) utan intervjupersonen har reflekterat över situationen i efterhand (reflection-on-action) och sett att det faktiskt har lärts något. Individen förmår inte att hela tiden reflektera i själva handlingen, framför allt inte i en situation där individen känner sig pressad, utan det behövs distans till det som har hänt. Det är ohållbart att hela tiden reflektera i själva handlingen, detta är för krävande och ej hållbart i längden.

5.1.3.1. Lära av varandra

Med arbetsplatsens relationik menar Döös de pågående relationella processer som ständigt sker mellan människor, som bär och utvecklar kompetens mellan människor i arbete. Intervjupersonerna anser att det är viktigt för dem att lära *ut* till andra och lära sig *av* andra. De anser att det ger dem tillfällen att omvandla sin egen kunskap till ord och när detta görs får individen sin kunskap bekräftad och det sker en reflektion över kunskapen. Intervjupersonerna menar på att när kunskapen blir ifrågasatt ges ytterligare tillfälle för reflektion, de säger även att detta är en form av feedback.

I samband med arbete i grupper skapas en möjlighet att lära av varandras erfarenheter. Intervjupersonerna anser att de lära av varandra men att de inte alltid reflekterar över det som lärs när de är i situationen, som vi ser det är detta ett exempel på icke-reflektivt lärande (Jarvis, 1992), men också ett exempel på reflection-on-action (Schön, 1983), att själva reflektionen inte sker i handlingen utan efter handlingen, reflektion över handlingen. Om vi ser på det icke-reflektiva lärandet tolkar vi att det intervjupersoner menar med att de inte

reflekterar över lärandet som skett i situationen och har mycket låg medvetenhet om att det har skett. Det finns koppling mellan detta och det som Kolb (1984) menar med erfarenhetsbaserat lärande men även Schöns teorier om reflektion. Schön beskriver företeelsen som en social reproduktions process, där individen lär sig hitta sin plats i sammanhanget.

5.1.3.2. Lärande

Att vi lär oss av erfarenheter⁵ är självklart anser intervjupersonerna. Ibland har individerna deltagit i en utbildning och ”lärt” sig något, som de inte har haft/fått direkt användning av i sitt arbete. Men denna kunskap anser de att de kan hämta när den behövs. Vi tolkar det som att det är så att de har lärt sig något eftersom de kan sätta informationen i relation till tidigare kunskap men att de inte reflekterat över sambandet och därför tycker de att de inte lärt sig något i samband med utbildningen.

Jarvis diskuterar *Icke-reflektivt lärande* som är den form av lärande vilken oftast ses som riktigt lärande. Icke-reflektivt lärande innefattar lärande som individen har mycket lågt medvetenhet om. Det signifikanta med denna form av lärande är att det rör sig om en social reproduktions process, omvärlden blir inte ifrågasatt och förblir oförändrad, det är individen som lär sig att anpassa sig till den, lär sig hitta sin plats. Vi tolkar att denna form av lärande är det som vi som individer trivs bäst med och det är en av orsakerna till att vi lär mer i samarbete och interaktion med andra samt att många trivs i arbetsmiljöer som simulerar för arbete i grupper.

När det gäller det *reflektivt lärande* är detta ett lärande där individen inte anpassar sig eller reproducerar kunskap utan här har individen en förmåga att reflektera över erfarenheten och dra slutsatser om erfarenheten. Detta innebär ett mer intellektuellt förhållningssätt till sitt lärande och en förmåga att reflektera över sina erfarenheter och handlingar, denna förmåga bidrar till en förståelse för sina handlingar. När vi diskuterar lärande med intervjupersonerna är det ofta denna typ av lärande som diskuteras. Detta har förmodligen ett samband med att när lärande diskuteras vill vi prata om att utveckla lärandet och kompetensen. Vi vill reflektera över framställd information och utifrån erfarenheten dra slutsatser. Denna form av lärande upplevs ofta komma i samband med formella utbildningsinsatser. Som Wolvén säger benämns kompetensutveckling som en synonym till personalutbildning och många upplever att personalutbildning bygger på den typ av lärande som kräver ett reflektivt lärande för att det ska ge upplevd kompetens ökning.

5.1.4. Varför vill vi lära

Intervjupersonerna säger sig vilja utveckla sig och utmana sig själva med nya uppgifter. De anser att de lär för att de är nyfikna på livet och att det är roligt att lära. Lärande bidrar enligt intervjupersonerna till ett bättre självförtroende och en starkare självsäkerhet. Som vi tolkar det ger detta dem förbättrade utsikter att utföra sina arbetsuppgifter på med tillfredställande

⁵ Konfusuis säger ”Erfarenheter är förmågan att känna igen ett misstag när man upprepar det” ur *Lilla boken om stress – så skaffar du dig en härlig hjärtinfarkt!* Wahlströms Bokförlag 1999

sätt och förbättrar sina förutsättningar handskas med nya utmaningar i arbetslivet. Vi kan se en koppling mellan hur intervjupersonerna beskriver sin vilja att lära och kompetensutveckla sig med Halls åsikt att människor har ett behov av att lära eftersom människan vill visa sin kunskap. Intervjupersonerna uttrycker att de lär sig och utvecklar sin kompetens för att de ska klara av sina arbetsuppgifter men också för att de vill utvecklas som individ.

5.1.5. Handlingsutrymme

När handlingsutrymme diskuteras görs det ofta med utgångspunkt från två olika aspekter, nämligen den objektiva (faktiska) och den subjektiva (upplevda). Utifrån det vårt empiriska resultat kan vi inte dra några slutsatser om det objektiva handlingsutrymmet då vi inte har studerat detta, trots det måste det förutsättas att en del av det objektiva är det subjektiva. Intervjupersonerna säger att deras handlingsutrymme är stort, de säger de i sitt dagliga arbete har möjlighet att planera sin egen verksamhet och sitt eget dagliga görande. Vi tror att handlingsutrymmet varierar i olika yrken och att personalvetarens yrkesroll ger ett relativt stort handlingsutrymme, därmed inte sagt att de yrkesgrupper som ibland förmodas ha stort handlingsutrymme alltid har detta. Vår erfarenhet är att den som arbetar som bilbyggare har ett begränsat handlingsutrymme jämfört med personalvetarens. Därmed inte sagt att det inte finns arbetsplatser där det objektiva handlingsutrymmet är stort, men när individen upplever handlingsutrymmet som begränsat och därigenom begränsar det också möjligheten för lärande.

Vi anser det är det subjektiva handlingsutrymmet är lika viktigt som det objektiva, ibland viktigare. I dagens arbetsliv det ställs större krav på eget ansvarstagande och då är det viktigt att det subjektiva handlingsutrymmet är stort så att individen tar ansvar. Det subjektiva handlingsutrymmet är viktigt eftersom detta främjar lärande. Argyris påpekar att individen behöver kunna använda sitt egna handlingsmönster och de behöver känna sig trygg för att kunna förändra ett beteende och på så sätt lära. Trygghet och kontroll över den egna situationen är viktigt.

6. Avslutande kommentarer och förslag på fortsatt forskning

I studien av den grupp personalvetare vi har intervjuat, framkom att deras syn på lärande och kompetens innebär att de tycker att de alltid kan lära och utveckla sig mer. De anser att lärande inte enbart sker individuellt och medvetet, lärande uppkommer lika ofta omedvetet eller medvetet i interaktion med omvärlden. Intervjupersonerna har motsvarande tankar kring lärande och kompetens i sin yrkesroll, det finns flera inriktningar välja och mycket att lära.

Analysen av det empiriska materialet visar att de personalvetare som deltagit i studien har en syn på lärande som har goda kopplingar och är väl förankrat i den litteratur vi har studerat och refererar till i vårt teoriavsnitt. Vi har reflekterat över, utan bevis, att det kanske beror på att personalvetare som yrkesgrupp relativt ofta arbetar med och diskuterar frågor om lärande och kompetens. Intervjupersonernas beteendevetenskapliga utbildningsbakgrund bör sannolikt också spela en viss roll.

Det är tydligt att begrepp som handlingsutrymme, reflektion och erfarenhetsutbyte spelar en betydande roll för intervjupersonernas möjligheter till lärande i arbetslivet. Möjligheterna reflektion och erfarenhetsutbyte och storleken på handlingsutrymme är beroende av den organisation intervjupersonerna är verksamma inom. Att en organisation satsar stora ekonomiska resurser på utbildning är inte likställt stort lärande för individerna, utan det fodras en lärande miljö.

Vår förhoppning är att de som har medverkat i studien har fått tillfälle för att reflektera över sin egen lärsituation, att de har fått ett tillfälle att evaluera sina egna möjligheter och hinder till lärande i arbetslivet och sin egen syn på dessa frågor.

Vi tycker att det skulle vara intressant att göra en jämförande studie mellan relativt nyexaminerade personalvetare och personalvetare som har varit yrkesverksamma en längre tid, för att se om synen på lärande och kompetens ser olika ut.

6.1. Metoddiskussion

Då vi i efterhand reflekterar över vårt metodval tror vi att vi kunde ha fått ett ännu mer omfattande material om vi i inlett vår studie med enkätutskick. Om vi därefter följt upp enkäterna med intervjuer, skulle ett sådant förfarande troligen ha medfört att intervjupersonerna fått möjlighet och tid att i förväg tänk över det som skulle komma att diskuteras vid intervjutillfället. En relativt liten intervjugrupp och en god kontakt med intervjupersonerna har medfört att vi vid behov haft möjlighet att komplettera och följa upp oklarheter och frågor som uppkom i samband med bearbetningsarbetet.

De intervjuer vi genomfört har varit så öppna som möjligt. Om vi hade haft större erfarenhet av att intervjua, förmodar vi att vi kunnat utforma en öppnare intervjuguide och kanske åstadkommit öppnare intervjuer, men vi vill framhålla att det hela tiden varit vår intention.

Referenser

Allvin, Michael. Mfl. (1998). *Gränslöst arbete eller arbetets nya gränser. Delstudie 1*. Solna: Arbetslivsinstitutet.

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

Argyris, Chris. (1982). *How Learning and Reasoning Processes Affect Organizational Change*. I Goodman, Paul S. and Associates. *Change in Organizations*. London: Jossey-Bass Publishers

Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1996). *Organizational learning II. Theory, Method, and Practice*. United States of America: Addison-Westley Publishing Company, Inc

Axelsson, B. (1996). *Kompetens som konkurrens kraft; Källor, drivkrafter och metoder för kompetensutveckling i företag*. Stockholm: Nordstedts, SNS Förlag

Backman, Jarl. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur

Berglund, Johan. (2002). *De otillräckliga. En studie av personalspecialistens kamp för erkännande och status*. Doktors avhandling i ekonomi vid Handelshögskolan i Stockholm. Stockholm: Elanders Gotab

Bryman, Alan. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber Ekonomi

Diltschmann Annika & Berg Harald (1996) *Lärande – Har vi tid att lära? Har vi råd att låta bli?* Solna: Arbetslivsinstitutet

Döös, Marianne. (1997). *Den kvalificerade erfarenheten - lärande vid störningar i automatiserad produktion*. Solna

Döös, Marianne. (2003). *Arbetsplatsens relationik- om långsamt kunskapande och kompetenta relationer*. Avhandling i Pedagogik. Pedagogiska Institutionen: Stockholms Universitet. Solna: Arbetslivsinstitutet

- Döös, Marianne. (2004). *Arbetsplatsens relationik- om vardagens lärande och kompetens i relationer*. Artikel ur Arbetsmarknad & Arbetsliv. Årgång 10 nr 2. Solna: Arbetslivsinstitutet
- Ellström, Per- Erik (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: CE Fritzes AB
- Ellström, Per-Erik (1996). *Arbete och lärande- förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet
- Ellström, Per-Erik (1996). *Rutin och reflektion - förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. I Ellström, Per-Erik, Gustavsson, Bengt & Larsson, Staffan (red). (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Forsberg, Barbro. (1985). *Att planera utbildning: en bok om utbildning i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur
- Granberg, Otto. (2004). *Lära eller läras. Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur
- Hall, Jay. (1988). *Kompetens i organisationen*. Lund: Studentlitteratur
- Hartman, Jan. (2004). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur
- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1991). *Forskningsmetodik, Om kvantitativa och kvalitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur
- Jarvis, Peter (1992). *Paradoxes of learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc
- Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund : Studentlitteratur,
- Lantz, Annika. (1993). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur

- Lindén, Jitka, Westlander, Gunnela & Karlsson, Gunnar (red) (1999). *Kvalitativa metoder i arbetslivsforskning*. Stockholm: Rådet för Arbetslivsforskning
- Lundgren, Kurt (1999) *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, årg. 5, nr 4
- Lundmark, Annika (1998). *Utbildning i arbetslivet. Utgångspunkter och principer för planering och genomförande av personalutveckling* Lund: Studentlitteratur
- Löfberg, Arvid (1990). *Kunskapsproduktion och lärande i arbetet*. I Aronsson, Gunnar & Berglind, Hans (red). (1990). *Handling och handlingsutrymme*. Lund: Studentlitteratur
- Löfberg, Arvid (1995). *Arbetsplatsens utformning som pedagogiska utmaning - ett miljöpedagogiskt perspektiv*. I Löfberg, Arvid & Ohlsson, Jon (red). (1995). *Miljöpedagogik och kunskapsbildning. Teori, empiri och praktik: en antologi*. Stockholms Universitet: Pedagogiska institutionen
- Mellander, Klas (1991) *Länge leve lärandet: tillägnad människor och företag som vill växa med utvecklingen*. Malmö: Celemi International Ab
- Mezirow, Jack. And Associates. (1990). *Fostering critical reflection an adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. Oxford: Jossey-Bass Publishers
- Moxnes, Paul (1995). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Borås: Natur och Kultur
- Nationalencyklopedin (1993). Elfte bandet. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc, Publishers
- Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Wolvén, Lars-Erik (2000). *Att utveckla mänskliga resurser i organisationer*. Lund: Studentlitteratur

Elektroniska referenser

Artikel från Vetenskapsrådet (2002), Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, (2005-01-07)
http://195.17.252.28/vrshop_pdf/etikreglerhs.pdf

Bilaga 1

INTERVJUGUIDE

Temat och frågor som fungerar som stöd under intervjun

Bakgrund

- Utbildning?
- Antal år i arbetslivet efter utbildningen?
- Nuvarande tjänst?

Inledande frågor

- Vad är kompetensutveckling för dig?
- Vad betyder lärande i arbetslivet för dig?

Arbetsgivare

- Hur upplever du din arbetsgivares syn på kompetensutveckling?
- Överensstämmer din arbetsgivares syn med din syn på kompetensutveckling?

Frågor kring lärande och kompetens

- Vems ansvar är kompetensutveckling och lärande- individens eller arbetsgivarens?
 - Vilket ansvar tar du?
 - Får du ta ansvar?
 - Hur upplever du dina möjligheter att få den kompetensutveckling du önskar?
- Kompetensutvecklar du dig?
 - Varför ska man kompetensutveckla sig?
 - Har du planer på din framtida kompetensutveckling
 - Och hur lång tid sträcker sig de planerna, imorgon, 5 år framöver
 - Har din kompetensutveckling någon röd tråd?
- Hur viktigt är lärande i ditt yrkesliv?
 - Anser du att du har ett behov att lära?
 - Vad är möjligheterna för dig att lära i vardagen på arbetet?
 - Vilka möjligheter finns det för reflektion över arbetsuppgifterna?
 - Har du deltagit i någon form av utbildning på din egen fritid det senaste året?
 - Har du tackat nej till kompetensutveckling?
 - Om så, varför?
 - Har du fått någon belöning/förmån för att du genomgått kompetensutveckling?