



Kandidatuppsats
Januari 2003

Kompetens och förståelse

En studie av kompetensutveckling i revisionsbranschen

Handledare: Dan Kärreman

Författare: Axel Lindhe
Jessica Nilsson
Helena Svensson
Andreas Wennström

Sammanfattning

Titel	Kompetens och förståelse. En studie av kompetensutveckling i revisionsbranschen
Författare	Axel Lindhe Jessica Nilsson Helena Svensson Andreas Wennström
Handledare	Dan Kärreman
Syfte	Syftet med vår uppsats är att skapa en djupare förståelse för hur revisionsbyråer hanterar kompetensutvecklingsfrågor och för hur medarbetare i revisionsbranschen ser på kompetens och kompetensutveckling.
Metod	I denna uppsats har vi använt ett hermeneutiskt inriktat angreppssätt eftersom vi ifrån ett tolkande perspektiv vill ge en bild av hur kompetensutveckling går till och förstås. Vi har arbetat abduktivt eftersom vi sökte ökad förståelse för vår frågeställning utifrån en process där både teori och empiri var viktiga. Vi har använt en kvalitativ metod och insamlingen av vårt empiriska material har skett genom intervjuer på Deloitte & Touche och SET Auktoriserade Revisorer.
Slutsatser	Vi har i vår uppsats utgått ifrån ett tolkande perspektiv på kompetens, ett synsätt som är ett alternativ till det rationalistiska perspektiv som varit dominerande under lång tid. Genom vår studie har det framgått att de personer vi har intervjuat i sin syn på kompetensbegreppet i huvudsak anlägger ett traditionellt rationalistiskt synsätt. Vanligtvis ses kompetens som en uppsättning egenskaper som är nödvändiga för att klara av sitt arbete på ett bra sätt. Ett vanligt svar har varit att kompetens definieras som en kombination av tekniska och sociala färdigheter, vilket stämmer väl överens med ett rationalistiskt synsätt på begreppet. Med tanke på strukturen inom branschen, där nya lagar och förordningar fortlöpande påverkar arbetet, är det inte förvånande att det rationalistiska synsättet har blivit det förhärskande. För yrkets fortlevnad och utveckling har det varit centralt med en fortlöpande utveckling av den tekniska kompetensen, och denna kompetens har man vanligtvis tillgodogjort sig med utgångspunkt i ett rationalistiskt synsätt. Inom revisionsbranschen kan man säga att det finns en välutvecklad standardiserad förståelse som revisorsassistenterna ska lära sig såväl genom formaliserad utbildning som genom den socialiseringsprocess som innebär att assistenterna rör sig från periferin in mot mitten av kompetensgemenskapen.
Nyckelord	kompetens, kompetensutveckling, lärande, tolkande perspektiv, förståelse, revision, Deloitte & Touche, SET Auktoriserade Revisorer

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	1
1.1 BAKGRUND	1
1.2 PROBLEMDISKUSSION	2
1.3 PROBLEMFÖRMULERING	3
1.4 SYFTE	3
1.5 AVGRÄNSNINGAR	3
1.6 DISPOSITION	3
2 METOD	5
2.1 VETENSKAPSTEORETISK STÅNDPUNKT	5
2.1.1 Förförståelse	5
2.1.2 Förklaringsmodell	7
2.1.3 Kvalitativ och kvantitativ metod	7
2.2 DEN EMPIRISKA STUDIENS GENOMFÖRANDE	8
2.2.1 Insamling av primärdata	8
2.2.1.1 Val av företag	8
2.2.1.2 Urval av intervjupersoner	8
2.2.1.3 Intervjuform	8
2.2.2 Insamling av sekundärdata	9
2.3 STUDIENS TROVÄRDIGHET	9
3 TEORETISK REFERENSRAM	11
3.1 BEGREPPET KOMPETENS	11
3.1.1 Rationalistisk syn på kompetens	12
3.1.2 Tolkande syn på kompetens	13
3.2 LÄRANDE	14
3.3 KOMPETENSUTVECKLING	16
3.3.1 En modell för utveckling av kompetens	17
3.3.2 Explicit lärande	18
3.3.3 Implicit lärande	19
3.3.4 Lärlingskap	20
3.3.5 Cirkelmodellen	21
3.3.6 Kompetensutveckling på kort och lång sikt	22
3.4 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION AV DET TEORETISKA PERSPEKTIVET	23
4 UTBILDNINGSPLAN OCH FALLBESKRIVNING	24
4.1 UTBILDNINGSPLAN FÖR ATT UPPNÅ AUKTORISATION	24
4.2 DELOITTE & TOUCHE	25
4.3 SET AUKTORISERADE REVISORER	26
5 ANALYS	27
5.1 SYN PÅ KOMPETENS	27
5.2 KOMPETENSUTVECKLING	30
5.2.1 Explicit lärande	30
5.2.1.1 Kompetensutveckling för revisorsassistenterna	31
5.2.1.2 Kompetensutveckling för auktoriserade revisorer	34
5.2.1.3 Incitament till att gå utbildningarna	35
5.2.2 Implicit lärande	36
5.2.2.1 Lärande genom arbete	36
5.2.2.2 Lärlingskap	38
5.2.3 Utveckling av existerande eller av ny förståelse	40
5.2.4 Från reproduktion till kreativitet	43
5.3 SAMMANFATTNING	44

6 RESULTAT OCH DISKUSSION	45
LITTERATURFÖRTECKNING	47
BILAGA 1.....	50
BILAGA 2.....	51

1 Inledning

1.1 Bakgrund

I den pågående strukturella omvandlingen från ett industriellt till ett kunskapsbaserat samhälle ser vi en stadig ökning av andelen organisationer där kompetens och personal utgör den viktigaste resursen. Samtidigt kräver allt fler yrken en högre utbildningsnivå än tidigare. Tjänstesektorn ökar i omfattning och tillverkningsindustrin blir till stora delar alltmer kunskapsintensiv. Den snabba teknologiska utvecklingen, exempelvis inom kommunikationsområdet, skapar nya förutsättningar för produktionen av varor och tjänster. Flexibilitet och innovation på såväl individ- som organisationsnivå blir alltmer avgörande för företags produktivitet och konkurrenskraft. Arbetet i dessa professionella och kunskapsintensiva organisationer, som ofta kallas kunskapsföretag, ställer annorlunda och ofta högre krav på kompetens och på ständig förnyelse av den befintliga kompetensen än arbetet i så kallade traditionella organisationer. När teknologier, marknader och konkurrenssituationer ständigt förändras och produktlivscyklerna är korta, ses kunskap som den enda säkra hållbara konkurrensfördelen (Nonaka, 1994). De företag som överlever är de som kontinuerligt skapar ny kunskap och sprider den i organisationen.

Denna utveckling har gjort att begrepp som kunskap, kompetens och lärande sedan de sista decennierna på 1900-talet blivit allt populärare både inom akademiska discipliner som personalvetenskap, pedagogik och organisationsteori, i näringslivet och i samhället i stort. Kompetens och lärande har i perioder framstått som modeord, som har diskuterats i vitt skilda betydelser, ofta med en mycket bred innebörd. För kunskapsföretag får kompetens och lärande en särskilt framträdande roll, eftersom de lever på att sälja kunskap och problemlösningsförmåga. Kunskapsföretag karaktäriseras enligt Sveiby (1995) av hög kund Anpassning i sin verksamhet, och tjänsterna består till stor del av avancerad problemlösning som utförs i nära samarbete med kunden. Personalen kännetecknas av en hög grad av professionalisering och av att utbildningsnivån är hög. Arbetsuppgifterna innebär stor självständighet och företaget är starkt beroende av personalens förmåga att tillfredsställa kundernas behov. Som exempel på typiska kunskapsföretag nämner Sveiby revisionsbyråer, advokater, tekniska konsulter och reklambyråer.

Kunskapsföretag ställs ofta inför annorlunda problem än så kallade traditionella företag där kapital eller maskiner är den knappa resursen. Att rekrytera, behålla och utveckla kvalificerad personal är exempelvis av central betydelse för dessa företag. I framtiden kommer det med all sannolikhet återigen att bli stark konkurrens mellan kunskapsintensiva organisationer om välutbildad personal, såsom under IT-boomen på 1990-talet. Även idag kan man se sådana tendenser inom vissa områden, till exempel inom sjukvården och utbildningssektorn. Detta innebär att företagen måste erbjuda sina anställda en möjlighet att utvecklas som främjar såväl individen som organisationen, och som får personalen att trivas.

1.2 Problemdiskussion

Ett sätt för företag att erbjuda sin personal en attraktiv utvecklingsmöjlighet är att satsa på kompetensutveckling. För kunskapsintensiv verksamhet är, som vi nämnt ovan, personalen särskilt viktig, och för att dessa företag ska kunna rekrytera och behålla kompetent personal som kan förse kunderna med tjänster av hög kvalitet krävs att organisationen skapar goda möjligheter för medarbetarna att vidareutvecklas. Målsättningen med kompetensutvecklingen är därför ofta hög i så kallade kunskapsföretag. Men trots höga mål och en ökad medvetenhet om kompetensutvecklingens betydelse för företaget menar Anttila (2001) att kompetensfrågorna inte fått den strategiska roll de borde ha. Även om medarbetarna på personal- och human resources-avdelningarna kämpar för att ge tyngd åt kompetensutvecklingsfrågorna och ledningen ständigt betonar vikten av personalens kompetens är kompetensutveckling i de flesta företag fortfarande det samma som utbildningsprogrammet.

Att arbetet med kompetens inte får den genomslagskraft både medarbetare, personaladministratörer och ledare önskar kan bero på att kompetensfrågorna i såväl teori och praxis oftast behandlas utifrån ett rationalistiskt perspektiv. Detta betraktelsesätt bygger på ett antal grundantaganden om människan och verkligheten som i de flesta fall är omedvetna både för de som aktivt arbetar med kompetensutveckling och de som tar del av den. Genom att i stället anlägga ett så kallat tolkande perspektiv på kompetens kan andra alternativ och möjligheter bli synliga än de vi är vana vid att se (Sandberg & Targama, 1998). Med tanke på den allt högre förändringstakten i samhället och i näringslivet är det rimligt att anta att kompetenskraven i arbetslivet också ändras snabbare idag än förr, något som gör att kompetensutveckling får en allt viktigare funktion att fylla. För att säkerställa att kompetensfrågorna behandlas på ett för organisationen optimalt sätt kan det vara av värde att betrakta dem utifrån ett tolkande synsätt som kan vidga perspektiven. Med anledning av detta anser vi att kompetensutveckling i kunskapsföretag är ett intressant område för en empirisk studie som visar dels hur företag egentligen arbetar med kompetensutvecklingsfrågor i praktiken, dels vilka grundantaganden som ligger bakom kompetensutvecklingsstrategierna.

När man ställer frågor kring kompetensutveckling kan svaren naturligtvis bli väldigt olika beroende på vilken bransch man väljer att studera. Kompetensutvecklingen ser exempelvis inte likadan ut på ett advokatkontor som på en reklambyrå, eftersom branscherna karaktäriseras av så olika kompetenskrav. Medan advokaten måste hålla sig inom lagens ram, förutsätts reklamaren kreativt bryta mot konventionerna för att skapa något nytt och uppseendeväckande. Valet av bransch får därför stora konsekvenser för studiens resultat. Revision är en bransch som kännetecknas av små men ständiga förändringar av olika bestämmelser och regler. Nya rekommendationer från de svenska organisationerna Redovisningsrådet och FAR utkommer hela tiden, och på grund av de senaste årens internationaliseringstrend på redovisningsområdet måste svenska revisorer och revisorsassistenter även vara insatta i rekommendationer och uttalanden från internationella organisationer som IASB (International Accounting Standards Board). Lagbestämmelser ändras också ständigt, i synnerhet skattelagstiftningen. Samtidigt är revisionsbranschen i hög grad standardiserad. Revisorn måste hålla sig inom lagens gränser och följa god redovisningssed. Dessa förhållanden ställer särskilda krav på kompetensutvecklingen i revisionsbranschen, vilken gör denna bransch intressant att studera utifrån ett kompetensperspektiv. Revisionsbyråer kan också sägas utgöra ett tämligen typiskt exempel på ett kunskapsföretag, eftersom företaget är helt beroende av sina medarbetares förmåga att skapa det värde som kunderna efterfrågar. Personalen är högt utbildad och arbetar hela tiden med problemlösning i nära samarbete med kunden. Detta bidrar också till att göra revisionsbyråer till ett lämpligt undersökningsobjekt för en studie.

1.3 Problemformulering

Vår avsikt är att genomföra en fallstudie av hur kompetensutveckling behandlas på två revisionsbyråer: Deloitte & Touche, som vi nedan har kallat Deloitte, och SET Auktoriserade Revisorer, nedan förkortat till SET. På detta sätt avser vi besvara följande frågor:

- Hur ser medarbetare i revisionsbranschen på kompetens?
- Hur hanteras kompetensutveckling i revisionsbranschen?

Detta görs i syfte att lyfta fram eventuella typiska kännetecken för revisionsbranschen vad gäller behandlingen av kompetensfrågor och diskutera dessa.

1.4 Syfte

Syftet med vår uppsats är att skapa en djupare förståelse för hur revisionsbyråer hanterar kompetensutvecklingsfrågor och för hur medarbetare i revisionsbranschen ser på kompetens och kompetensutveckling.

1.5 Avgränsningar

Denna uppsats bygger på en fallstudie på revisionsbyråerna Deloitte och SET. I detta avsnitt ger vi några kommentarer till denna fallstudie för att klargöra hur den är utformad.

Både Deloitte och SET är företag med flera lokala kontor runt om i landet. Deloitte är ett av världens största revisions- och konsultföretag och finns representerat i ett stort antal länder. SET är en nationell revisionsbyrå med sammanlagt tolv kontor på olika orter i Sverige. Både Deloitte och SET:s svenska kontor är av skiftande storlek, vilket kan betyda att förhållandena skiljer sig åt mellan de lokala enheterna. Med anledning av detta är det nödvändigt att avgränsa fallet geografiskt. Vi har valt att genomföra vår studie på Deloitte's malmökontor och på SET:s kontor i Lund. Skälet till detta är dels att det inom ramen för denna studie inte funnits utrymme för intervjuer på andra kontor, dels för att vi ansåg att det inte var nödvändigt med hänsyn till uppsatsens syfte.

Fallet bör även avgränsas organisatoriskt. Medan SET är en renodlad revisionsbyrå, är Deloitte verksam på flera olika affärsområden, bland annat revision, skatterådgivning, riskhantering och ekonomistyrning. Dessa områden har olika arbetsmetoder och påverkas av olika externa krav. Fallet har avgränsats till att enbart behandla affärsområdet revision, eftersom vi ansåg att revision, på grund av de förhållanden som diskuterats ovan, är ett intressant område för en empirisk studie av kompetensutveckling.

1.6 Disposition

Vår uppsats är uppbyggd på följande sätt:

Kapitel 2 – Metod

I metodkapitlet redogör vi för valet av vetenskapsteoretisk ansats, diskuterar metodologiska utgångspunkter samt hur vi har gått till väga vid insamlingen av det empiriska materialet. Kapitlet avslutas med en diskussion kring studiens trovärdighet.

Kapitel 3 – Teoretisk referensram

I detta kapitel avser vi att skapa en referensram som sedan kommer att ligga till grund för analysen av det empiriska materialet. Vi presenterar två övergripande synsätt på kompetens, lärande och kompetensutveckling – det rationalistiska och det tolkande perspektivet.

Kapitel 4 –Utbildningsplan och fallbeskrivning

Här ger vi en kort beskrivning av den utbildningsplan som bör följas för att uppnå auktorisation samt presenterar våra fallföretag Deloitte och SET.

Kapitel 5 – Analys

I detta kapitel behandlar vi studiens empiriska material. Kompetensutveckling i revisionsbranschen analyseras och diskuteras utifrån såväl empirin som den teoretiska referensramen.

Kapitel 6 – Resultat och diskussion

Här presenteras de slutsatser vi kommit fram till i analysen.

2 Metod

2.1 Vetenskapsteoretisk ståndpunkt

Inom vetenskapsteorin finns en mängd olika inriktningar företrädade. Olika skolers synsätt är inte alltid enkla att förklara, utan rymmer ofta en mängd olika varianter. Man kan dock skönja en huvudsaklig uppdelning mellan empiriskt inriktade skolor - positivisterna - och det tolkande, reflekterande kunskapsideal som brukar benämnas det hermeneutiska. Medan positivismen betonar sökandet efter generella, lagbundna förklaringar utifrån studiet av verkligheten, syftar hermeneutiken i stället till förståelse av den verklighet som studeras.

Med andra ord kan man säga att medan positivisterna hävdar att empirin är värdefull i sin egen kontext, menar hermeneutikerna att verkligheten är en produkt av subjektiva uppfattningar. Medan positivismen försöker nå ny absolut kunskap, menar hermeneutikerna att fakta och slutsatser inte skall ses som absoluta eller slutliga. I stället för att försöka komma fram till absoluta sanningar försöker hermeneutikerna nå ny kunskap genom en fortlöpande växelverkan mellan egna föreställningar och undersökningsobjektet. Det handlar om ett sätt att studera som öppnar snarare än sluter och ger möjlighet till förståelse snarare än fastställer sanningar (Alvesson & Sköldberg, 1994).

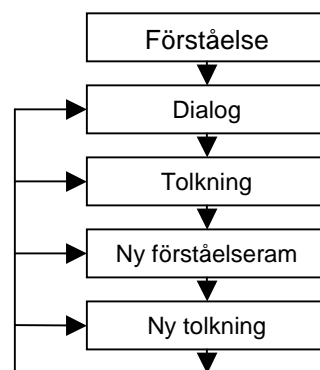
Vår studie är inriktad på att ge en bättre förståelse av ett fenomen - hur revisionsbyråer hanterar kompetensutvecklingsfrågor och för hur medarbetare i revisionsbranschen ser på kompetens och kompetensutveckling. Vi strävar inte efter att i första hand komma fram till generaliserbara och kvantifierbara resultat, utan vi har i stället avsikten att utifrån ett tolkande perspektiv ge en bild av hur kompetensutveckling går till och förstås. Det hermeneutiskt inriktade angreppssättet blir därmed ett naturligt val för denna uppsats.

2.1.1 Förförståelse

Med ett hermeneutiskt synsätt blir förförståelsen, tanken att vi inte uppfattar verkligheten enbart genom våra sinnesintryck utan också med en god portion tolkning, ett centralt begrepp. Man kan säga att forskningsprocessen påverkas dels av den förförståelse som finns hos forskaren, dels av respondenternas förförståelse. Olika paradig, perspektiv och begrepp styr forskningen och lyfter fram olika saker i förgrunden. Många författare har betonat vikten av att ta hänsyn till denna påverkan vid samhällsvetenskapliga studier, exempelvis Morgan (1980, 1999).

Eftersom varje experiment utgår från någon hypotes och denna måste byggas på förförståelse är det inte fel att ha förförståelse, det är snarare en förutsättning för att förstå något överhuvudtaget. Den hermeneutiska spiralen illustrerar växel-spelet mellan teori och verklighet, del och helhet. Den visar inte bara att erfarenhet och förförståelse förutsätter varandra i en ständig kretsång

utan också att allt större erfarenhet leder till allt bättre förförståelse. Genom att man uppfattar allt finare nyanser utvecklas förförståelsen från förutfattade meningar till verklig förståelse (Thurén, 1991).



Figur 1 Den hermeneutiska spiralen (Andersen, 1998:193)

En stor del av den litteratur som behandlar kompetens, lärande och kompetensutveckling är skriven av författare som till professionen är företagsekonomer eller är verksamma inom det pedagogiska forskningsfältet. I vårt litteratururval finns båda dessa typer av litteratur representerade. Även om vi alla har studerat företagsekonomi tidigare, var denna del av ämnet - kompetensutveckling - ett område som vi inte tidigare har stött på i våra studier i någon större utsträckning. Detsamma gäller den pedagogiska litteraturen på kompetensutvecklingsområdet. Detta kan naturligtvis både vara till fördel och nackdel för vår studie överhuvudtaget och för hur vi har närmat oss det teoretiska och empiriska fältet.

Även om det är svårt att fastställa med säkerhet, så menar vi att våra relativt ringa förkunskaper har varit till fördel i arbetet. Detta har inneburit att vi har kunnat angripa området för vår studie på ett mer förutsättningslöst sätt än vad som hade varit fallet om en eller flera av oss redan hade haft god kännedom om kompetensutveckling. En viss förförståelse har vi naturligtvis haft med oss från början, annars hade förmodligen ett annat uppsatsämne valts. Denna är olika från individ till individ och under vårt arbete har vi kunnat märka en tydlig skillnad mellan oss när det har gällt att angripa och förstå empiriskt och teoretiskt material. Delvis kan detta förmodligen förklaras med att vi alla tidigare har en bakgrund i andra ämnesområden än det företagsekonomiska, något som vi upplevt vara till fördel i vårt arbete. De olika synsätten har gjort att vi som grupp har haft tillgång till ett brett spektrum av olika sätt att närma oss vårt material.

Vi instämmer i Thuréns (1991) tankar om att förförståelse är något nödvändigt för forskningsprocessen överhuvudtaget. Genom att fortlöpande reflektera över de resultat vi kommer fram till och därmed utveckla vår förståelse är det möjligt för oss att i högre grad ifrågasätta vår egen förförståelse. Naturligtvis är det inte möjligt att helt bli medveten om den egna förförståelsen. Att som forskare helt frigöra sig från sina egna värderingar och referenser torde vara ett så gott som omöjligt företag (Alvesson & Sköldberg, 1994). Denna omedvetenhet är något som påverkar all forskning i större eller mindre utsträckning, så även denna uppsats. Vi anser dock inte att detta är något stort problem. Faran ligger i stället i att man tar sina egna referensramar för givna så till den grad att de inte ifrågasätts överhuvudtaget.

2.1.2 Förklaringsmodell

Då forskaren medvetet eller inte gör vissa vetenskapsteoretiska antaganden följer att all forskning i viss mån är teoribunden. De fakta man får fram är alltså delvis färgade av och laddade med teori, vilket medför problem för det induktiva synsättets utgångspunkt i ren empiri. Också den deduktiva förklaringsmodellen är problematisk då dess utgångspunkt, teori, i grunden består av fakta uppbyggda av tolkningar (Alvesson & Sköldberg, 1994).

I praktiken används oftare ett abduktivt angreppssätt som försöker förklara avvikelser i en teori genom observationer. Abduktion kan sägas ha släktskap med det tolkande angreppssättet då den betonar betydelsen av både empiriska fakta och teori. Alvesson och Sköldberg menar att detta är en bra beskrivning av hur forskning faktiskt går till - när man utgår från empiriska fakta innebär detta inte automatiskt ett avvisande av teoretiska föreställningar. Teorin och empirin kan med detta synsätt bli källor till analyser av varandra. Att studera med abduktion som utgångspunkt innebär alltså en successiv omtolkning av både empiri och teori (Alvesson & Sköldberg, 1994).

I och med att vi i denna uppsats använder oss av en hermeneutisk ansats, där dialogen mellan teori och verklighet och tolkningen och förståelsen av detta sätts i förgrunden, blir både den induktiva och deduktiva metoden problematisk. Det hermeneutiska perspektivet, som framgått ovan, ser både teori och empiri som färgade av tolkningar och antaganden. Vi kommer därför att använda oss av ett abduktivt angreppssätt. Detta innebär att vi söker ökad förståelse för vår frågeställning utifrån en process där både teori och empiri är viktiga. Ny förståelse uppstår i skärningspunkten mellan teori och empiri - i form av till exempel intressanta överensstämmelser, skiljaktigheter, eller när det blir möjligt att se teorin eller empirin i ett nytt ljus med hjälp av växelverkan mellan dem.

2.1.3 Kvalitativ och kvantitativ metod

I samhällsvetenskaplig forskning skiljer man traditionellt på kvalitativ och kvantitativ metod. Eftersom vår studie är inriktad på att skapa förståelse för hur kompetensutveckling behandlas i praktiken finner vi det mest lämpat att använda oss av den kvalitativa metoden. I stället för att mäta fokuserar vi på att få djupare kunskap och förståelse, något den kvalitativa metoden är bättre lämpad för.

Då man kan komma behöva inslag av kvantitativ forskning även i en kvalitativ undersökning bör man betrakta gränsen mellan de båda som något flytande och akta sig för att alltför tvärsäkert stämpla sin forskning som endera (Alvesson & Sköldberg, 1994). Även andra forskare menar att distinktionen dem emellan är olycklig (Allwood & Eriksson, 1999) men håller man sig här till vedertagna termer gör den kvalitativa studiens inriktning på insikt och förståelse snarare än bevisning av samband den bättre lämpad om man vill undersöka en företeelse på djupet. Att ingående förstå sammanhang och strukturer genom tolkning av observationer och intervjuer är ett angreppssätt som ligger syftet med vårt arbete närmare än att undersöka rena orsak-verksamband. Kvantitativ metod kräver att det som undersöks på något sätt kan kvantifieras, något som skulle vara svårt att göra med kompetensutveckling på ett meningsfullt sätt. Den kvalitativa ansatsens fokus på insamling av rikligt med information om ett färre antal individer i stället för lite om ett större antal passar också vår studies genomförande.

2.2 Den empiriska studiens genomförande

2.2.1 Insamling av primärdata

Insamlingen av vårt empiriska material har skett genom intervjuer på Deloittes kontor i Malmö och hos SET i Lund.

2.2.1.1 Val av företag

Till kunskapsföretagen brukar traditionellt inräknas företag inom uppdragsverksamhet, till exempel reklambyråer, advokater, olika typer av konsulter och revisorer (Sveiby, 1995). Efter några dagars sonderande föll valet för vår undersökning på revisionsbranschen. Delvis berodde detta val på att vi hade lyckan att få positiv respons på våra inledande kontakter med företag i denna bransch. Då vi för detta arbete har haft begränsat med tid till förfogande, gjorde vi valet att undersöka två företag inom branschen. För att få ett bredare perspektiv valde vi företag av olika storlek och verksamhetsinriktning, Deloitte och SET.

Dessa två företag skiljer sig åt i några intressanta avseenden, framför allt storleksmässigt; medan Deloitte är ett världsomspännande företag, är SET koncentrerat till Sverige, med tyngdpunkten i södra Sverige samt i Stockholmsregionen.

2.2.1.2 Urval av intervjupersoner

Vi har valt att i möjligaste mån intervjua personer med olika befattningar inom företaget, dels anställda som är delaktiga i utformningen av kompetensutvecklingsstrategin, dels medarbetare som tar del av denna strategi. Sammanlagt intervjuades nio personer, fem anställda på Deloitte och fyra på SET. På Deloitte intervjuades en HR-manager, två auktoriserade revisorer varav en partner med revisionsansvar för kontoret i Malmö och en manager med sju års arbetslivserfarenhet, samt en senior med fem års arbetslivserfarenhet och en assistent med ett års erfarenhet. På SET intervjuades en auktoriserad revisor som också innehade posten som utbildningsansvarig, samt tre revisorsassistenter med en arbetslivserfarenhet på två till fyra år (se bilaga 1).

2.2.1.3 Intervjuform

Intervjuer kan göras mer eller mindre strukturerat. Vi har valt att använda oss av intervjuer av semistrukturerad karaktär, vilket innebär att vi på förhand fastställt de frågor vi haft för avsikt att ställa samtidigt som det har funnits utrymme till följdfrågor. Valet av semistrukturerad intervju gjordes då denna intervjuform möjliggör en öppnare diskussion med respondenten än en helt strukturerad intervju, samtidigt som strukturen innebär en överblick över ämnet.

För att strukturera intervjufrågorna har vi använt oss av den så kallade tratt-tekniken, vilken innebär att intervjun börjar med breda, öppna frågor för att sedan bli alltmer specifika (se bilaga 2). Denna teknik syftar till att få intervjupersonen att känna sig väl till mods och prata fritt (Patel & Davidsson, 1991). Till de av respondenterna som önskade skickade vi syftet med uppsatsen och intervjufrågorna på förhand för att de skulle ha möjlighet att kunna tänka igenom svaren. Samtliga personer i gruppen deltog vid intervjuerna. En rollfördelning gjordes i form av att två

personer ställde frågor och två antecknade. För att skapa en intervju där alla gruppmedlemmar kunde vara uppmärksamma och komma med spontana följdfrågor spelades samtliga intervjuer utom den första in med hjälp av en MiniDisc-spelare. En fördel med inspelning är att intervjun kan återges exakt, vilket möjliggör transkribering och citering.

2.2.2 Insamling av sekundärdata

För att ge oss en stabil grund att stå på inleddes arbetet med en litteraturstudie, vilket gav oss en klarare bild av vad det komplexa ämnet innebär. För att hitta lämplig litteratur sökte vi i databaser på Ekonomihögskolans bibliotek, på Internet och på olika bibliotek. Det finns mycket relevant litteratur inom området, vilket försvårar avgränsning. I den litteratur vi hittills studerat har vi emellertid upptäckt flera korsreferenser mellan författarna, och de författare vi använt oss av finns också publicerade i vetenskapligt erkända tidskrifter, något som tyder på att deras verk håller hög vetenskaplig kvalitet.

2.3 Studiens trovärdighet

Vid arbetet med en studie av det slag vi har genomfört är det viktigt att hela tiden reflektera över trovärdigheten hos såväl empiriska som teoretiska källor, samt över vår egen förförståelse. Ingen kommer som ett oskrivet blad in i en undersökningsprocess. Varje medlem i en grupp tar som vi diskuterat ovan med sina egna erfarenheter och sin egen förförståelse in i arbetet, något som får konsekvenser för hur empiriska data och teoretiska resonemang tolkas.

Empiriskt inriktad forskning har traditionellt betraktats som ett sätt att spegla verkligheten och utifrån denna förment faktabaserade avbild dra slutsatser, göra generaliseringar och bygga nya teorier. En del av den kritik som riktas mot detta synsätt betonar dels språkets inneboende tvetydighet och kontextberoende, dels synpunkten att man omöjligen kan separera ”kunskap från kunskaparen” (Alvesson & Sköldberg, 1994). Det är därför viktigt att vara medveten dels om att varje beskrivning av ”verkligheten” innefattar ett tolkningsmoment, dels om att tolkningen är beroende av tidigare erfarenheter och kunskaper. Förhållandet mellan ”verklighet” och ”text” är i bästa fall osäkert och i sämsta fall obefintligt. Trots detta är vi, i likhet med Alvesson & Sköldberg, övertygade om att empirin kan ge den input som gör forskningen särskilt intressant och som gör att vi kan säga något givande om förhållanden i verkligheten. Genom att anlägga ett reflekterande synsätt där vi försöker vara medvetna om de faktorer som påverkar forskningsprocessen (kognition, språk, ideologi, sociala konventioner med mera) hoppas vi kunna öka förståelsen för kompetensutvecklingsproblematiken i kunskapsföretag.

Källkritik är en metod som utarbetats inom den historiska vetenskapen och som ställer upp ett antal kriterier för värdering och tolkning av data. Reglerna för källkritik stämmer i stort överens med de hermeneutiska tolkningsreglerna. Ett första steg i den kritiska processen gäller skillnaden mellan kvarlevor och berättande källor; en kvarleva har inte kunnat utsättas för subjektiv förvanskning, medan informationen från berättande källor passerar genom ett subjektivt medium och alltså alltid utsätts för förvrängningsrisker. Vi kommer i vår studie i första hand att arbeta med berättande källor, människor som berättar om händelser, och vi bör därför vara uppmärksamma på förvrängningsriskerna. Genom att intervjua nio olika medarbetare och jämföra informationen de har gett oss hoppas vi att effekterna av eventuella förvrängningar minimeras.

Därefter bör informationen värderas efter äkthetskriteriet – är källan en källa eller inte? Detta anser vi inte vara något problem i vår undersökning. Tendenskriteriet behandlar frågan om uppgiftslämnarens intresse av att vinkla information. Vid intervjuer som görs med anställda om företagets metoder bör man vara uppmärksam på att intervjupersonerna kan vara ovilliga att lämna negativ information om företaget/ledningen, och därför vinklar informationen åt det mer positiva hållet. I de fall vi tycker oss uppmärksammat en eventuell vinkling kommer det att framgå i vår analys. Även forskaren kan förstås se saker ur ett subjektivt perspektiv. För att minimera risken för snedvridna tolkningar har vi i så stor utsträckning som möjligt arbetat tillsammans med tolkning och analys av vårt material. Samtidighetskriteriet rör tidsavståndet mellan händelse och källa. Vi har ställt frågor om händelser, aktiviteter och tillstånd som är aktuella inom företaget, och vi har också att tecknat ned våra tolkningar en kort tid efter intervjuerna, varför detta kriterium inte är särskilt aktuellt i vår studie. Beroendekriteriet handlar om hur andra berättelser möjligtvis kan ha haft inflytande på såväl respondenternas svar som intervjuarnas tolkningar av svaren (Alvesson & Skoldberg, 1994). Efter hand som vi genomfört intervjuerna och fått ökad kunskap om kompetensutveckling har tidigare berättelser haft inverkan på våra tolkningar av svaren. Svaren har då tolkats i ljuset av tidigare respondenters svar, något som är svårt att undvika. Detta har vi upplevt kan verka åt två håll: Vi har efter hand blivit bättre på att uppfatta och förstå innebörden av viss information, samtidigt som annan information, som kanske hade skilt sig från det vi tidigare hört, gått oss förbi.

Det är viktigt att vara medveten om att källkritik bara är en av de metoder som kan användas i tolkningsarbetet. Inom historievetenskapen har källkritiken ofta upphöjts i så hög grad att den tenderat till att ersätta teorin (Alvesson & Skoldberg, 1994). Inom samhällsvetenskaplig forskning har i stället begreppen validitet och reliabilitet kommit att bli näst intill allenarådande mått på trovärdigheten. När man har med kvalitativ forskning att göra är validitet och reliabilitet emellertid inte lika väl lämpade att beskriva studiernas trovärdighet som när man bedriver kvantitativ forskning. Trovärdigheten i kvalitativa studier bör beskrivas utifrån en annan synvinkel än utifrån de mättekniska utgångspunkter som används inom kvantitativ metod (Patel & Tebelius, 1987). I stället föreslår Patel & Tebelius att studiens trovärdighet beskrivs med hjälp av begrepp som tillämplighet, rimlighet och pålitlighet.

En studies tillämplighet beror på insamlingsteknik och på hur urvalet av undersökningsgrupp gjorts (Patel & Tebelius, 1987). Vi har intervjuat personer på två revisionsbyråer. Antingen arbetar respondenterna i någon form med kompetensfrågor, till exempel inom en HR-avdelning, eller har de på annat sätt kommit i kontakt med företagets kompetensutvecklingsstrategier, i egenskap av ”användare”. Genom att använda semistrukturerade intervjuer har vi strävat efter att nå både djup och bred kunskap om området i fråga. Vi har informerat respondenterna om vilka områden intervjun kommer att beröra och om syftet med vår uppsats, för att på detta sätt vara säkra på att få tala med personer som har den kunskap som är intressant för denna studie. För att avgöra rimligheten hos en studie måste man bedöma om den information respondenterna ger överensstämmer med verkligheten (Patel & Tebelius, 1987). Genom att jämföra olika intervjupersoners svar kan man få en viss uppfattning om rimligheten i svaren. Vi har också gjort vårt bästa för att undvika ledande frågor. Eftersom vi har använt oss av ett semistrukturerat intervjuformulär finns en risk för att följdfrågorna blir ledande. En studies pålitlighet beror dels på möjligheten att hindra att störande faktorer påverkar informationsutbytet mellan intervjuare och respondent, dels på hur den informationen tolkas och bearbetas. Det är viktigt att intervjun genomförs på ett ställe där intervjuare och respondent inte störs utifrån, till exempel i ett enskilt rum (Patel & Tebelius, 1987). Alla våra intervjuer har genomförts på detta sätt. Vi har sammanställt och analyserat intervjuerna tillsammans för att inte en enda persons tolkning ska komma till uttryck.

3 Teoretisk referensram

Med tanke på uppsatsens syfte – att skapa en djupare förståelse för hur revisionsbyråer hanterar kompetensutvecklingsfrågor och för hur medarbetare i revisionsbranschen ser på kompetens och kompetensutveckling – blir olika begrepp och teorier som berör kompetens och lärande centrala för vår studie. I detta kapitel avser vi att skapa en referensram som sedan kommer att ligga till grund för analysen av det empiriska materialet.

Inledningsvis tar vi upp olika författares syn på kompetensbegreppet för att ge en förståelse för vad kompetens egentligen innebär. Vi gör en huvudsaklig indelning i ett rationalistiskt och ett tolkande sätt att betrakta kompetens, och motiverar vårt val av det tolkande, förståelsebaserade perspektivet som den intressantaste ansatsen för en studie om kompetensutveckling. Därefter ges en introduktion till lärande, främst med utgångspunkt i ett tolkande synsätt. Detta avsnitt följs av vårt huvudbegrepp kompetensutveckling, som vi diskuterar närmare utifrån en modell över olika processer för utveckling av kompetens, som utarbetats av Sandberg & Targama (1998) inom ramen för det förståelsebaserade perspektivet på kompetens. Avsnittet avslutas med en sammanfattning som ytterligare klargör hur vi ser på kompetens och kompetensutveckling.

3.1 Begreppet kompetens

För att skapa en förståelse för vad kompetensutveckling innebär är det nödvändigt att börja med att belysa begreppet kompetens. Enligt Svenska Akademiens ordlista har kompetens betydelseorna '(tillräcklig) skicklighet' eller 'behörighet' (SAOL, 1998). Idag används begreppet i allt större utsträckning. Ett problem med att definiera kompetens är att begreppet idag används så flitigt att det har fått en mängd olika betydelser beroende på i vilket sammanhang det används. Det faktum att begreppet har fått en så mångtydig betydelse har gjort att vissa författare menar att det är omöjligt att ge en exakt definition. I allmänhet har emellertid begreppet fått betydelsen att en individ eller organisation besitter en viss förmåga att utföra en viss aktivitet och att detta innebär något mer än att bara besitta en viss mängd kunskaper (Stevrin, 1986 och Hansson, 1997).

Det är möjligt att göra en huvudsaklig indelning i ett rationalistiskt och ett tolkande sätt att se på kompetens. Det rationalistiska perspektivet har dominerat såväl ekonomisk teori som teorier om lärande under många år. I detta perspektiv antas att det finns en sann verklighet, som vi, genom att studera den systematiskt, kan komma allt närmare. Allt som sker kan förklaras objektivt med hjälp av yttre orsaksfaktorer, och således kan människors handlande förklaras av deras tämligen stabila egenskaper och kunskaper. Det finns mer eller mindre givna mål, vilket gör att en rad åtgärder blir nödvändiga för att uppnå dessa mål (Sandberg & Targama, 1998). I det tolkande perspektivet ses vår kunskap om verkligheten som en social konstruktion. I stället för objektiv förklaring betonas subjektiv förståelse – människan vill förstå sin verklighet för att göra den begriplig och ge den mening. Utifrån vår förståelse av världen agerar vi sedan. Förståelsen innefattar både sakliga förhållanden, föreställningar om andra människors avsikter och förväntningar och uppfattningar om vad som är rätt, fel eller passande i situationen. Människan

och hennes verklighet går inte att skilja åt. I det rationalistiska perspektivet råder däremot en dualistisk verklighetssyn, vilket innebär att det är möjligt att betrakta individ och verklighet var för sig (Sandberg & Targama, 1998).

I det följande avsnittet kommer vi att redogöra för några av de teorier som har ett rationalistiskt perspektiv på kompetensbegreppet. Därefter följer ett avsnitt om den alternativa, tolkande synen på kompetens. Vi avslutar vår genomgång av teorier om kompetens med att kritiskt jämföra synsätten och för en diskussion kring vilket perspektiv vi anser vara det lämpligaste för vår undersökning.

3.1.1 Rationalistisk syn på kompetens

Många av de författare som behandlat kompetens anser att begreppet är en sammansättning av en rad olika faktorer. Vi kommer här att gå igenom några av de försök till begreppsdefinitioner som har ett rationalistiskt perspektiv som grundantagande. Detta perspektiv har som nämnts ovan under lång tid varit det dominerande och får ses som naturligt bakomliggande till teorierna, en tolkning vi i avsnittets slut redogör för hur vi når.

Ellström (1992) föreslår en allmän definition av kompetens och menar att begreppet avser en individs potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller kontext. Kompetens är närmare bestämt förmågan att framgångsrikt utföra ett arbete, inklusive förmågan att utnyttja och om möjligt utvidga det tolknings-, handlings- och värderingsutrymme som arbetet erbjuder. Denna förmåga definierar Ellström som en sammansättning av en rad olika faktorer som benämns psykomotoriska, kognitiva, affektiva, sociala och personlighetsrelaterade.

Också Lundmark (1998) betonar vikten av att relatera kompetens till någon form av uppgift eller aktivitet. Även om kompetensens kärna är kunskap så är den en individuell handlingsförmåga som innefattar mer än kunskaper och färdigheter, exempelvis vilja och motivation. Kompetens är ett dynamiskt och kvalitativt begrepp – något som ständigt utvecklas och förändras och alltså inte självklart kan beskrivas i kvantitativa termer. Med dessa insikter som utgångspunkt har Lundmark utarbetat en modell anpassad för praktiskt arbete med kompetensanalyser som hon kallar ”kompetensblomman”. I dennas mitt integreras områdena yrkesteknisk, strategisk, personlig och social kompetens i funktionell kompetens, det vill säga förmågan att fungera i en konkret arbetssituation (Lundmark, 1998).

Ovanstående författares beskrivningar av kompetens har gemensamt att de fokuserar på begreppets mångfacettering. Lundmark och Ellström menar båda att en individs kompetens utgörs av en uppsättning egenskaper och kvalifikationer i relation till en viss uppgift, och följaktligen att nödvändiga egenskaper relativt en uppgift innebär kompetens. Bakom detta synsätt ligger det rationalistiska antagandet att människors handlande förklaras av deras egenskaper. Ur detta perspektiv antas människan liksom övriga delar av den fysiska verkligheten ha en uppsättning givna egenskaper som är oberoende av situation och kontext. Kan man beskriva en viss situation och en människas egenskaper bör man enligt det rationalistiska synsättet kunna sluta sig till hur människan kommer att handla (Sandberg & Targama, 1998). Om hon har de i förhållande till arbetsuppgiften nödvändiga kunskaperna och personliga egenskaperna kommer hon också att handla kompetent. Dock är det enligt vår mening en förenkling att säga att vissa egenskaper automatiskt medför kompetens i en given situation; det finns ingen sann kompetens per se. Om en medarbetare anses vara kompetent eller inte beror i stället på vilket betraktelsesätt vi väljer och på vilka sociala konventioner som råder.

3.1.2 Tolkande syn på kompetens

Sandberg & Targama (1998) menar att en människas kompetens inte består av en uppsättning fasta, fixerade kunskaper och färdigheter såsom teorier med ett rationalistiskt perspektiv säger. I stället baseras kunskaperna och färdigheterna på individens förståelse av sitt arbete. Förståelsen talar om vad arbetet går ut på och skapar mening och innebörd i arbetsuppgifterna. Det är sättet att förstå arbetet som formar och utvecklar kunskaperna och färdigheterna till en viss kompetens. En människas handlande styrs i första hand inte utav yttre omständigheter, som regler och instruktioner för hur arbetet ska utföras, utan baseras på individens sätt att förstå arbetssituationen. Denna förståelse styr också vår uppmärksamhet och bestämmer vad vi ser som intressant, relevant och möjligt, och utifrån förståelsen handlar vi sedan på ett sätt som är meningsfullt för oss själva. Det är först via vår förståelse av arbetssituationen som kunskaperna och färdigheterna kommer till användning; förståelsen bestämmer vilka kunskaper och färdigheter vi uppfattar oss ha. Förståelsen för en viss situation är inte heller stabil, utan våra föreställningar och förståelse av verkligheten utvecklas hela tiden i en kontinuerlig läroprocess. Förståelsen präglas av såväl gamla som nya erfarenheter.

Sandberg & Targama (1998) visar att en successiv insikt om förståelsens betydelse vuxit fram inom företagsekonomisk forskning och på senare tid i praxis. Problemet har dock varit att det skett inom ramen för det rationalistiska perspektivet. Medan forskarna så småningom antagit ett tolkande perspektiv, faller ledare i företagen fortfarande tillbaka på ett rationalistiskt synsätt när det kommer till handling. Sandberg & Targama menar att ledare idag har förstått vikten av att påverka medarbetarnas förståelse av sitt arbete, men när de beskriver hur denna påverkan ska gå till gör de det i form av traditionella, rationalistiska top-down-principer för ledning och styrning. Ledarna använder alltså de nya idéerna inom för ramen för sin egen förståelse av vad företagsledning är, det vill säga i de flesta fall med utgångspunkt i det rationalistiska synsättet. På samma sätt utvecklar de anställda i de allra flesta fall sina nyförvärvade kunskaper inom ramen för sin redan etablerade förståelse för sitt arbete.

Vi förstår begreppet förståelse som något alla människor utgår ifrån i såväl sitt arbete som andra sammanhang, oavsett vilket synsätt man själv (medvetet eller, i de flesta fall, omedvetet) väljer. Om man som de flesta av oss är starkt präglad av ett rationalistiskt betraktelsesätt innebär det alltså inte att man utgår från något annat än förståelsen, utan att utgångspunkten helt enkelt är en rationalistisk förståelse. Eftersom ett av rationalismens grundantaganden är att det endast finns *en* sanning innebär detta att en rationalistisk förståelse kan skymma andra sätt att tolka världen. Vi anser därför att en tolkande ansats utan anspråk på en allena rådande sanning ger oss det mest fruktbara sättet att se och analysera kompetensbegreppet på. Människans egenskaper är enligt vår mening inte givna, utan styrs av vår föreställning om vad som är viktigt och meningsfullt. Vi ser det rationalistiska perspektivets teorier om att en människa som besitter vissa nödvändiga egenskaper och färdigheter för att utföra en uppgift automatiskt är kompetent som alltför förenklade; ”sanningen” finns snarare i betraktarens ögon, som i sin tur är försedda med en lins bestående av de sociala konventioner som råkar råda i betraktarens kulturella och sociala omgivning. Vi tror därför att en tolkande ansats kan ge intressanta perspektiv på analysen av det empiriska materialet. Ett tolkande perspektiv stämmer också bäst överens med vår egen syn på människan och hennes verklighet.

Oavsett syn på kompetens krävs att något slags lärande äger rum för att en individ ska kunna handla kompetent. Vad lärande innebär och hur lärande är kopplat till ett tolkande perspektiv på kompetensbegreppet kommer vi att diskutera i följande avsnitt.

3.2 Lärande

Lärande är, liksom kompetens, ett mångfacetterat begrepp. I detta avsnitt har vi för avsikt att med hjälp av några teoretiska perspektiv klargöra vad vi avser med lärande samt hur lärande hänger samman med begreppen kompetens och kompetensutveckling. De teorier som presenteras här kan sägas behandla lärande i allmänhet. I avsnittet om vårt huvudbegrepp kompetensutveckling kommer begreppet lärande att återkomma ett flertal gånger, men då mer specifikt knutet till kompetensutveckling.

Lärande ses inom den teoretiska forskningen ofta som något som äger rum kontinuerligt under hela livet, inom olika livssfärer (Ellström, Gustavsson & Larsson, 1996). Arbetslivet kan ses som en livssfär, med sina specifika möjligheter och begränsningar för att utveckla lärande. Lärande kan också ses som en förändring, och beroende på vilket teoretiskt perspektiv man väljer kan det vara beteendet, de mentala strukturerna, kunskaperna och färdigheterna eller den yrkes- eller personlighetsmässiga identiteten som förändras (Backlund, Hansson & Thunborg, 2001). Sett ur ett tolkande perspektiv, där förståelse utgör grunden för kompetens, innebär den primära formen av lärande också en förändring i den meningen att lärande ses som en kvalitativ förändring av den rådande förståelsen (Sandberg & Targama, 1998). Vi kommer i detta avsnitt endast att presentera ett fåtal av alla de teorier om lärande som finns. Anledningen till detta är dels att något annat vore omöjligt inom den tidsram vi arbetar inom, dels för att vi i kapitlet om kompetensutveckling direkt eller indirekt kommer att återvända till lärande i den form som är relevant för uppsatsens syfte, att skapa en djupare förståelse för hur kompetens och kompetensutveckling betraktas och hanteras i revisionsbyråer.

Lärande betraktas idag, som vi nämnde ovan, som en livslång process. På en teoretisk nivå råder det oftast enighet om att lärande i arbetslivet bör ha hög prioritet, men det uppstår ofta motsättningar när frågorna diskuteras i mer operationella termer. Motsättningarna handlar om vilket innehåll lärsituationerna ska ha, vilken metod som ska användas samt vem ska delta. Även frågorna om man ska satsa på en specifik befattningsinriktad eller en bred kompetens aktualiseras, liksom om, och i så fall hur, företaget ska satsa på informellt lärande i det dagliga arbetet kontra formell personalutbildning (Ellström, 1992).

Ellström (1992) definierar lärande som relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning. Lärande handlar om individens kompetens och förändringar kan här avse både kunskaper, intellektuella och manuella färdigheter, attityder, sociala färdigheter och personlighetsrelaterade egenskaper. Det karakteristiska för vuxnas lärande är också att de i högre grad förlitar sig på och utnyttjar tidigare kunskaper och erfarenheter för lärande i nya situationer.

Ett resonemang som Ellströms faller tillbaka på en rationalistisk syn på lärande. Genom överföring av nya kunskaper och färdigheter till dem som ännu inte besitter dem förändras de befintliga kunskaperna, attityderna, egenskaperna et cetera. Överföringen blir på detta sätt den övergripande principen för lärande. Kunskap finns som en färdig massa, oberoende av individen, i form av fakta, teorier och metoder, och att lära sig innebär att ta till sig, bearbeta och komma ihåg denna kunskap. Det är den här principen som mycket av undervisningen i såväl skola och universitetsutbildning som arbetslivet har byggt och fortfarande bygger på; Sandberg & Targama (1998) kallar detta tillvägagångssätt för den traditionella skolmodellen. Författarna förespråkar i stället ett erfarenhets- eller problembaserat lärande, där erfarenheter bearbetas i en reflekterande process. Fakta och teorier betraktas som utgångsmaterial som individen låter samspela med sina egna erfarenheter. På detta sätt bygger individen sin egen kunskap. Grunden för lärandet, liksom för kompetensen, är individens förståelse.

Inte bara den metod som används i lärsituationen, utan också sättet den lärande angriper en lärsituation på är avgörande för hur utfallet av lärandet blir, eller, med andra ord, för vilken kompetens den lärande utvecklar (Sandberg & Targama, 1998). Eftersom det är förståelsen som avgör vilket sätt den anställde griper sig an lärandet är det också förståelsen som indirekt avgör utfallet av lärandet. Den mest primära formen av lärande innebär således att förstå samma arbete på ett kvalitativt annorlunda sätt, det vill säga att skaffa sig en ny förståelse för arbetet. Den vanligaste formen av lärande äger dock rum inom ramen för den befintliga förståelsen av arbetet.

Sandberg & Targama skiljer också på explicit och implicit lärande. Explicita lärprocesser är de tillfällen då det uttalade syftet är att lära sig något. Implicita lärprocesser äger rum i den dagliga verksamheten, och lärandet sker ofta omedvetet, som en bieffekt. Vi återkommer till denna klassificering i avsnittet om kompetensutveckling nedan.

Ellström (1992) menar att det finns ett lägre och ett högre ordningens lärande. Den lägre ordningens lärande kallas för anpassningsinriktat lärande, vilket innebär att individen lär sig något med utgångspunkt i givna uppgifter, mål och förutsättningar utan att ifrågasätta eller försöka förändra uppgiften. Enligt Ellström bör företag fokusera på utvecklingsinriktat lärande, vilket innebär att uppgiften, målen eller förutsättningarna inte tas för givna utan individen tar själv ansvar för att identifiera, tolka och formulera uppgiften. Det utvecklingsinriktade lärandet kan enligt Ellström även benämnas informellt lärande eller vardagslärande. Individen antas ha ett ifrågasättande och prövande förhållningssätt och lär sig inte enbart ett sätt att handla givet vissa situationer och uppgifter. Poängen är att individen ska lära sig att identifiera vilken situationen, uppgiften eller problemet är. Ett utvecklingsinriktat lärande har också utgångspunkt i det handlingsutrymme som finns i en lärandesituation. Här avses de frihetsgrader som individen har vad gäller tolkning av uppgifter och mål, metoder för att lösa dessa samt värderingen av de resultat som uppnåts. Baserat på hur mycket handlingsutrymme som finns genom föreskrifter, normer eller policies och i hur stor utsträckning individen måste förlita sig på sin egen auktoritet för att definiera uppgifter, metoder eller resultat behandlar Ellström fyra typer av lärande:

Aspekt av lärandesituationen	Typer av lärande/lärandenivåer			
	Reproduktivt lärande	Produktivt lärande Regelstyrt	Produktivt lärande Målstyrt	Kreativt lärande
Uppgift/Mål	Given	Given	Given	Ej given
Metod	Given	Given	Ej given	Ej given
Resultat	Given	Ej given	Ej given	Ej given

Figur 2 Fyra typer av lärande beroende av handlingsutrymmet i lärandesituationen (Ellström, 1992:71)

Det reproduktiva lärandet innebär att uppgifter, mål och metoder är givna på förhand genom föreskrifter. Individen lär sig på föreskrivande sätt att lösa givna uppgifter i syfte att uppnå på förhand fastställda mål. Även i det produktiva lärandet tas uppgiften för givna. I det regelstyrda produktiva lärandet är både uppgift och metod givna. Individen värderar dock själv resultatet i förhållande till uppgiften. I det målstyrda produktiva lärandet är det endast uppgiften som är fastställd på förhand. Vederbörande måste därefter välja både metod och värdera resultatet på eget bevåg. Den högsta lärandenivån är det kreativa lärandet. Det innebär att individen måste utnyttja sin egen auktoritet för att välja metoder och värdera resultatet men även för att definiera uppgiften. Det kreativa lärandet motsvarar därför det utvecklingsinriktade lärandet och det reproduktiva och produktiva lärandet motsvaras av det anpassningsinriktade lärandet. Den lärande bör alltså själv ha såväl förmåga som handlingsutrymme att identifiera och definiera situationens krav för att uppnå den högsta formen av lärande.

Ellströms olika typer av lärande och lärandenivåer kan sägas ha vissa gemensamma drag med Sandberg & Targamas idéer om att lärande antingen förstärker den rådande förståelsen eller förändrar den till att bli kvalitativt bättre. Båda perspektiven understryker att resultatet av en lärsituation är beroende av sättet vi angriper den på. Ellström fokuserar emellertid på handlingsutrymmets betydelse i stället för att som Sandberg & Targama betona vikten av att ifrågasätta både det givna handlingsutrymmet och sin förståelse av detta. Idén om att det krävs ett ifrågasättande inte bara av arbetets uppgifter, metoder och förutsättningar i sig utan också av sin egen förståelse av arbetet gör det möjligt att identifiera en dimension i lärande- och kompetensutvecklingsproblematiken som lätt går förlorad i Ellströms resonemang. Modellen över de olika lärandenivåerna kan emellertid genom sin tydlighet, trots de brister vi påpekar här, vara ett användbart verktyg för att systematisera ett empiriskt material. En klassificering enligt modellen över lärandenivåerna kan sedan användas för en analys utifrån ett förståelsebaserat perspektiv.

Lärande ses inom det tolkande perspektivet som utveckling av kompetens. Med andra ord kan man, om man väljer att följa Sandberg & Targamas (1998) resonemang fullt ut, i princip sätta likhetstecken mellan lärande och kompetensutveckling. Ofta är det också svårt att säga om en teori primärt behandlar lärande eller kompetensutveckling. Detta skulle innebära att det vore onödigt att föra ett resonemang kring lärande och ett annat om kompetensutveckling, så som vi gör här. Vi vill dock göra en viss åtskillnad mellan lärande och kompetensutveckling. Lärande är, som vi ser det, en förutsättning för att kunna handla kompetent. Detta innebär att all kompetensutveckling sker genom lärande i en eller annan form. Lärandet kan antingen vara planerat, som i utbildningar och kurser, eller spontant och framväxt i vardagen (Backlund, Hansson & Thunborg, 2001). Det informella lärande som sker i vardagsarbetet kan emellertid också det vara avsiktligt och planerat, exempelvis genom skapandet av nätverk (Ellström, 1992). Dessa olika former av lärande är alltså en förutsättning för att individen ska kunna utveckla sin kompetens. All kompetensutveckling är utifrån detta resonemang lärande. Däremot anser vi inte att det är möjligt att vända på resonemanget och säga att allt lärande är kompetensutveckling. Kompetensutveckling är enligt vår mening kopplat till livssfären arbetslivet, och är således ett begrepp som har en betydligt snävare innebörd än lärande i allmänhet. Så är också fallet i både teori och praktik: kompetensutveckling används framför allt för lärande i arbetslivet. I det kommande avsnittet kommer vi först att diskutera vad som innefattas i kompetensutveckling i olika teorier. Efter denna korta introduktion presenterar vi en modell över olika typer av processer för att utveckla kompetens som vi sedan använder som utgångspunkt för kommande resonemang.

3.3 Kompetensutveckling

Som vi sett ovan har det gjorts en rad olika försök att definiera kompetens i både företagsekonomisk och pedagogisk forskning, och många menar att definitionerna är mer eller mindre lämpade när det gäller tillämpningen av begreppet kompetens i organisationer och företag (Anttila, 2001 och Sandberg & Targama, 1998). Sättet kompetens betraktas på får naturligtvis konsekvenser för hur företagen ser på kompetensutveckling och för vad kompetensutvecklingen innefattar. I följande avsnitt kommer vi att presentera några olika teorier om vad kompetensutveckling är samt vilken effekt olika typer av kompetensutveckling har för individ och företag. Eftersom lärande är så nära förbundet med kompetens och kompetensutveckling kommer även dessa teorier att direkt eller indirekt att behandla lärande i olika former. Lärandet är då direkt kopplat till kompetensutvecklingen (se även diskussion ovan).

Kompetensutveckling är ett begrepp som ofta används för åtgärder på såväl individ- som grupp- och organisationsnivå. Axelsson (1996) definierar kompetensutveckling som olika system av åtgärder med syfte att höja en medarbetares, en grups eller ett företags kompetens inom ett visst område. Kompetensutveckling kan åstadkommas genom att individen eller företaget använder sig av befintliga resurser eller utvecklar resurser genom exempelvis utbildning eller en rad andra åtgärder (Axelsson, 1996). Problemet med en så bred definition är att snart nog allt som sker inom ett företag kan ses som kompetensutveckling. Lundmark (1998) ger begreppet en något snävare innebörd, genom att begränsa dess användningsområde till individnivån. Kompetensutveckling ses som de åtgärder som används för att öka individens kompetens. Dessa åtgärder kan utgöras antingen av formella utbildningar eller av informella planerade aktiviteter för att främja lärande, som till exempel introduktion på arbetsplatsen, arbetsrotation och arbetsutvidgning. Lundmark för fram att kompetensutveckling ofta används även för aktiviteter som syftar till att öka organisationens kompetens, som rekrytering och organisationsutveckling, men väljer alltså själv att låta kompetens gälla enbart individen (Lundmark, 1998).

Vi kommer i detta avsnitt att lägga tyngdpunkten på de aktiviteter som syftar till att höja individens kompetens. Fokus kommer att ligga på de effekter på individens kompetens som olika åtgärder kan tänkas få, snarare än på vilka möjliga åtgärder som kan tänkas finnas för att höja medarbetarnas kompetens eller på hur dessa ser ut. Vi kommer emellertid även kort att gå in på vilka konsekvenser utfallet av individernas kompetensutveckling kan få även på företagsnivå. Detta resonemang för vi framför allt i avsnittet om kompetensutveckling på kort och lång sikt nedan. Vårt grundläggande angreppssätt är som tidigare en tolkande syn på kompetens.

3.3.1 En modell för utveckling av kompetens

Sandberg & Targamas (1998) syn på kompetensutveckling är, som vi diskuterat tidigare, nära kopplat till lärande. Det resonemang om lärande som presenterades ovan föranleder författarna att dela upp kompetensutveckling i kompetensförstärkning, där den rådande förståelsen fördjupas och förstärks, och kompetensförnyelse, vilket innebär att människor tvingas ifrågasätta och ompröva sin förståelse. Både vid kompetensförstärkning och vid kompetensförnyelse handlar det om explicit lärande. Det finns dock ytterligare en dimension, det implicita lärandet, som innefattar praxisutveckling inom ramen för rådande kultur samt kulturförändring. Vid praxisutveckling tar människor till sig ett handlande som ett resultat av egna erfarenheter och interaktion med andra, dock inom ramen för befintlig förståelse. Kulturförändring inträffar då människor i en organisation kollektivt omtolkar och förändrar meningen med det man håller på med.

	Tonvikt på explicit lärande	Tonvikt på implicit lärande
Utveckling inom ramen för existerande förståelse	Kompetensförstärkning	Praxisutveckling inom ramen för rådande kultur
Förändring av förståelse	Kompetensförnyelse	Kulturförändringar

Figur 3 Fyra processer för utveckling av kompetens (Sandberg & Targama, 1998:126)

För att den lärande ska kunna skaffa sig en ny förståelse för arbetet krävs för det explicita lärandet väl anpassade praktiska utbildningsmetoder som innehåller personliga och känsloladdade upplevelser, dialog och färgstark symbolisk presentation av något nytt (kompetensförnyelse). För

att det implicita lärandet ska resultera i en kulturförändring kan organisationerna exempelvis använda sig av ett antal nyckelpersoner som fungerar som förebilder. Vid explicit lärande inom den befintliga förståelsen använder sig utbildare i allmänhet av en av två klart skilda angreppssätt: den traditionella skolmodellen eller det erfarenhets- eller problembaserade lärandet (kompetensförstärkning). Implicit lärande inom den befintliga förståelsen handlar ofta om den socialiseringsprocess där nyanställda tar till sig ett handlande som ett resultat av egna erfarenheter och interaktion med kollegor – man härmar andra i samma kompetensgemenskap och tar över en rad tankesätt och beteendemönster (praxisutveckling) (Sandberg & Targama, 1998).

Nedan kommer vi att utifrån den här presenterade modellen att gå in på olika teorier som rör explicit respektive implicit lärande.

3.3.2 Explicit lärande

Explicita lärprocesser äger rum vid de aktiviteter vars syfte är just att få till stånd ett lärande. Man arbetar vid dessa tillfällen i så hög utsträckning som möjligt med verbaliserad kunskap i form av modeller och teorier. Explicit lärande handlar ofta om organiserad utbildning, men det kan också röra sig om exempelvis självstudier eller givande av instruktioner. Det finns flera olika tillvägagångssätt för att få till stånd de båda formerna av explicit lärande, kompetensförstärkning och kompetensförnyelse. Vid praktisk kompetensutveckling i arbetslivet används ofta den traditionella skolmodellen, i vilken förståelse ses som ett abstrakt system av begrepp, teorier och samband som existerar oberoende av individen. Utbildning går då, som vi diskuterat ovan, ut på att överföra detta system till dem som ännu inte har denna kunskap. Denna traditionella skolmodell är alltså förankrad i ett rationalistiskt synsätt. Ofta resulterar denna modell i kunskap som inte utnyttjas, eftersom den inte relateras till den verklighet som de anställda arbetar i. Kunskaperna förblir hängande i luften. Sandberg & Targama (1998) förespråkar i stället ett erfarenhets- och problembaserat angreppssätt, baserat på en konstruktivistisk syn på förståelse. Förståelse är något individen skapar i en lärprocess genom subjektiv tolkning och reflektion.

Ett problem med kompetensutveckling är att utbildaren ofta bortser från att deltagarna har olika förståelse för arbetet och att de därför lägger olika innebörd i den förmedlade informationen. Detta leder till att deltagarna tar till sig kunskapen och integrerar den i den befintliga förståelsen. För att uppnå kompetensförnyelse krävs att den gamla förståelsen ifrågasätts. Studier har visat på vissa komponenter som ofta finns med då ny förståelse utvecklas:

- personliga, konkreta upplevelser
- känsloladdade upplevelser
- dialog med andra
- färgstark symbolisk representation av något nytt

För att kompetensförnyelse ska bli effektiv bör den innehålla så mycket som möjligt av dessa komponenter. Det gäller också att den pedagogiska metoden utnyttjar existerande erfarenheter och stimulerar till reflektion och ställningstagande. De metoder som gör detta är i regel problem- eller upplevelsebaserade, som till exempel action learning, som i hög grad utnyttjar gruppdynamik, laboratorieansatsen, som använder sig av arrangerade sociala situationer, och FALU-modellen, där okonventionella grepp som videoinspelningar och rollbyten ska få människor att uppmärksamma företeelser i vardagen (Sandberg & Targama, 1998).

Man kan enligt Brown, Collins & Duguid (1989) se den skillnad mellan lärande och användandet av det lärda som uppstått som en produkt av våra formella utbildningssystemens struktur och

praxis. Många former av metodisk undervisning utgår från att *veta* och *göra* är separerbara, och behandlar därmed kunskap som något slags mystisk substans oberoende av den omgivning i vilket den lärs och används. Målet med utbildning tycks ofta vara att överföra denna substans i form av abstrakta, formella koncept utan relevant kontext (Brown, Collins & Duguid, 1989). De förhållanden som omgärdar lärandet ses som underordnade själva lärandet, som något med visst pedagogiskt värde men ändå fundamentalt avskilt och neutralt med hänsyn till vad som lärs.

Vissa skolor inom pedagogiken ifrågasätter dock, liksom Sandberg & Targama, särskiljningen av *vad* och *hur* någonting lärs. Man menar att de aktiviteter som utvecklar kompetens inte går att särskilja eller underordna lärande och tänkande, inte heller är de neutrala utan snarare en integrerad del av vad som lärs. Dessa förhållanden medverkar till alstrandet av kunskap genom sina aktiviteter och lärande kan alltså i grund sägas vara situationsbaserat (Brown, Collins & Duguid, 1989). Om lärandets situationsberoende karaktär ignoreras riskerar man i utbildning och kompetensutveckling att motarbeta ambitionen att tillhandahålla robust, användbar kunskap. Följaktligen borde man se effektivt lärande som något som sker under aktiviteter av olika slag, och genom att medvetet styra den fysiska såväl som sociala kontext som omgärdar dessa även påverka lärandet.

Lundmark (1998) fokuserar på betydelsen av att anlägga en helhetssyn på utbildningsplanering. Det är viktigt att vara medveten om att både externa faktorer som förändrad lagstiftning, teknisk utveckling och nya kundkrav och interna faktorer som verksamhetsidé, befintlig kompetens och ekonomiska resurser påverkar utbildningen i en organisation.

Även den pedagogiska grundsynens inverkan på vilken effekt det explicita lärandet får betonas. Den pedagogiska grundsynen innefattar fem aspekter: kunskapssyn, etiksyn, människosyn, samhällssyn och syn på den pedagogiska situationen. Alla aspekter påverkar i hög grad både planering och genomförande av utbildning, och får således också konsekvenser för utbildningens kvalitet och effektivitet (Stensmo, 1994, i: Lundmark, 1998). Det vi lär är inte bara beroende av utbildningens sakinhåll utan också av hur undervisningen genomförs. Exempelvis kan en mycket krävande utbildning med hård press, där det blir ett mål i sig att klara av kursen, lära deltagarna att om man ställer höga krav på människor kan man få dem att arbeta hårt. Detta fenomen kallas inom den pedagogiska forskningen ofta för ”den dolda läroplanen”. Den dolda läroplanen består bland annat av omedvetna och icke uttalade mål, värderingar och förhållningssätt. Ett annat exempel är introduktionsutbildningar, som ofta ger deltagarna en uppfattning om rådande värderingar (Lundmark, 1998).

Sandberg & Targama (1998), Brown, Collins & Duguid (1989) och Lundmark (1998) är överens om att det finns pedagogiska metoder som möjliggör ett lärande som motsvarar det arrangörerna av exempelvis en utbildning tänkt sig. De betonar också att denna form av lärande inte är tillräcklig, utan att en stor del av lärandet sker utanför den egentliga utbildningen, i samband med arbetet tillsammans med arbetskamrater. Detta lärande kallar Sandberg & Targama (1998) som nämnts ovan det implicita lärandet.

3.3.3 Implicit lärande

En stor del av kompetensutvecklingen i en organisation sker genom det lärande som uppstår i det dagliga arbetet med olika arbetsuppgifter och i arbetet tillsammans med kollegor. Det finns ett antal teorier om lärande i vardagen, eller, med Sandberg & Targamas (1998) term, implicit lärande, varav några kommer att presenteras nedan. Huvudresonemangen i följande avsnitt är baserade på Lave & Wengers (1991) teori om *situated learning*, en term som vi översatt med situationsbaserat lärande. Lave & Wenger bryter liksom Sandberg & Targama helt med den

rationalistiska traditionen att betrakta lärande som mottagande av fakta och information, utan betonar i stället lärandets grundläggande sociala karaktär. Lärande är i detta synsätt en process av deltagande i olika kompetensgemenskaper, ett deltagande som gradvis ökar i omfång och komplexitet. Det kan vara värt att notera att Lave & Wenger rör sig inom den dimension som i Sandberg & Targamas termer handlar om kompetensförstärkning och praxisutveckling, det vill säga förändringar inom den rådande förståelsen.

Lave & Wenger (1991) menar i likhet med Brown, Collins & Duguid (1989) att mycket av det lärande som äger rum är en funktion av den aktivitet, kontext och kultur som omger det. De betonar också den sociala interaktionens värde i situationsbaserat lärande, inte minst när det handlar om samspel mellan personer eller inom små grupper. Genom interaktion med mer erfarna kollegor får nyanställda efterhand en instinktiv förståelse för de normer och värderingar som råder i kompetensgemenskapen, något som är avgörande för om de på sikt ska kunna bli fullvärdiga medlemmar. Vägen dit är en resa från gemenskapens utkanter in mot dess centrum under vilken man efterhand blir en allt aktivare deltagare i dess aktiviteter. Slutligen är man helt assimilerad och ses som en del i kulturen, en förändring som tydligast ses i den roll som expert eller mentor man antar gentemot mindre erfarna kollegor. Denna process har stora likheter med det Sandberg & Targama (1998) kallar praxisutveckling.

Lave & Wenger (1991) anser dock inte att stegen mot fullvärdig medlem av gemenskapen bara handlar om större engagemang och bredare ansvarsområden utan också om att i allt högre utsträckning skapa en identitet som någon som behärskar området. De olika sätt på vilka nyanställda och mer erfarna skapar och upprätthåller sådana identiteter hamnar ibland i konflikt och ger upphov till skilda syner på yrkesutövandet och dess utveckling. På hierarkins lägre steg måste man ta del i det utövande som växt fram över lång tid, för att förstå, dela och på sikt bli del i den gemenskap i vilken man verkar. Samtidigt vill man att yrkesutövandet ska utvecklas då man inom detta i framtiden kommer att etablera en egen identitet.

Skapandet av identitet är enligt Lave & Wenger (1991) avgörande för nyanställdas karriärutveckling inom yrkeskåren där mentor – lärlingsrelationen finns. Som delar av samma fenomen går inte lärande och identitet att särskilja. Lärandet sker inte genom mekanisk upprepning av andras arbetssätt eller instruktioner utan genom aktivt deltagande i den sociala omgivning i vilken kompetensen finns. Det situationsbaserade lärandet sker på så sätt oftare omedvetet än avsiktligt och är en bidragande faktor i återskapandet av våra sociala strukturer.

3.3.4 Lärlingskap

Då Lave & Wenger (1991) anser att den historiska betydelsen av mentor – lärlingsrelationen som ett sätt att utbilda skickliga och kunniga personer är underskattad, kan det vara värt att undersöka de gemensamma attribut som finns hos traditionellt hantverkslärlingskap och nutida situationsbaserat lärande. Visserligen är lärlingskapets värde som inlärningsmetod uppmärksammat men det sker nästan uteslutande i sammanhang där det lyfts fram som exempel på ett omodernt sätt att utbilda sig, anpassat till en förlegad produktionsteknik. Lärlingskap verkar vara starkt kopplat till bilder från det feodala Europas skrå, med tillverkning baserad på individens eller den lilla gruppens tysta kunskap och enkla verktyg i kombination med föreskrifter som begränsar tillträde och yrkesutövning.

Dagens lärlingskap är dock mer än en irrelevant anakronism. Ser man bortom den snäva klassificeringen av lärlingskap som något som bara förekommer inom hantverksliknande yrken kan man dra paralleller till hur inläring sker i många av dagens yrken. Faktum är att mycket lärande i det moderna samhället sker under någon form av mentors eller experts överinseende,

speciellt då höga krav ställs på både kunskap och färdighet. I sin vidare betydelse kan lärlingskapet identifieras på många områden; för kandidater inom medicin och juridik såväl som för professionella idrottare och polisaspiranter (Lave & Wenger, 1991).

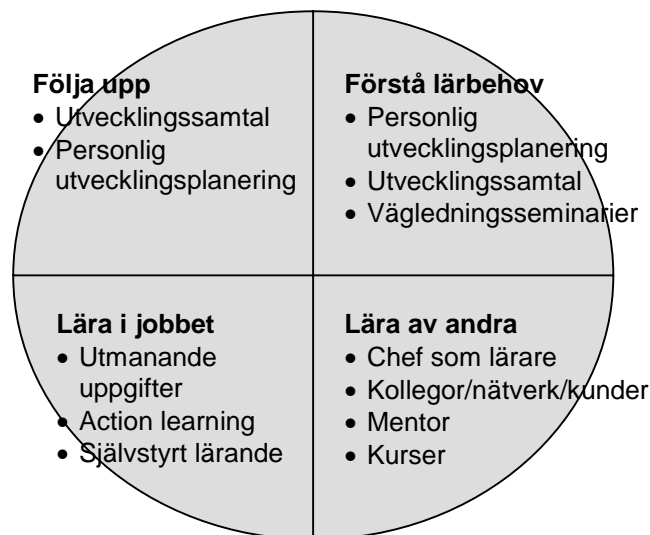
Det är inte oproblematiskt att avgöra huruvida lärlingskapet främst handlar om explicita eller implicita lärprocesser – i de allra flesta fall torde lärlingskapet innehålla båda typerna av lärande. Lärlingskapet i sig kan sägas vara instiftat med ett uttalat syfte att lärlingen ska lära sig, men merparten av lärandet kan antas ske i en implicit lärprocess, i olika arbetssituationer i vardagen.

3.3.5 Cirkelmodellen

Vi har nu presenterat några teorier kring kompetensutveckling med utgångspunkt i Sandberg & Targamas (1998) modell över olika processer för utveckling av kompetens. Här presenterar vi kort en modell av Hansson (1997) som vi kallar cirkelmodellen. Denna modell inkluderar såväl det explicita som det implicita lärandet, men saknar Sandberg & Targamas viktiga distinktion mellan utveckling inom den rådande förståelsen och förändring av förståelsen. Modeller av Hanssons typ är betydligt vanligare i kompetensutvecklingslitteraturen, som ofta intar en mer rationalistisk synvinkel.

Modellen fyller emellertid en funktion, eftersom den tar upp konkreta tillvägagångssätt som används eller kan användas inom kompetensutveckling i praktiken. Dessa kan därför användas för att diskutera vårt empiriska material. Sandberg & Targamas modell visar snarare på effekter av dessa tillvägagångssätt, varför de kan sägas komplettera varandra.

Hansson (1997) menar att kompetensutvecklingen fungerar bäst om företaget använder sig av så många tillvägagångssätt som möjligt:



Figur 4 Cirkelmodellen (Hansson, 1997:133)

Genom att använda många olika tillvägagångssätt blir det möjligt att ta tillvara individens olika sätt att lära och på så vis förbättra kompetensutvecklingen.

Hittills har fokus främst legat på individen. I följande avsnitt lyfter vi blicken för att se vilka konsekvenser effekterna av den individuella kompetensutvecklingen kan få på organisations- och företagsnivån.

3.3.6 Kompetensutveckling på kort och lång sikt

Ett problem som många företag ställs inför när det gäller både explicit och implicit lärande är balansen mellan kompetensutvecklingen på kortare och längre sikt, det vill säga det Axelsson (1996) kallar planerbart respektive icke-planerbart perspektiv. Denna balans är central för företagets framgång och företaget måste vara förmöget att hantera dessa båda processer parallellt. Vad som ofta gör avvägningen mellan dessa två perspektiv problematisk är, menar Axelsson, den motsättning som finns inbyggd i relationen mellan dem. På kort sikt kan likformighet och kompetens som har omedelbar nytta vara en styrka, medan det på längre sikt ofta kan vara fördelaktigt med ett bredare spektrum av kompetenser som inte har omedelbar nytta och som även kan stå i opposition till det korta perspektivet. Axelsson menar att det är vanligt i företag med en stark tro på att framtiden verkligen kan planeras: utifrån ett rationalistiskt perspektiv sätter man upp mål som man försöker uppnå genom olika åtgärder. Faran med denna fokusering på kompetens som har en omedelbar tillämpning är emellertid att företaget riskerar att tappa förmågan till förnyelse på lite längre sikt. Det är helt enkelt inte möjligt att exakt veta vilken kompetens som företaget kan komma att behöva i framtiden - det finns alltid ett visst mått av icke-planerbarhet i all verksamhet (Axelsson, 1996). Företaget kan med ett för kortsiktigt perspektiv på kompetensutveckling fastna i ett alltför snävt tänkande som hotar den långsiktiga överlevnaden som förutsätter förnyelse.

Tushman & Nadler (1996) betonar i detta sammanhang vikten av att utveckla en bred kompetens hos medarbetarna för att bibehålla förmågan till förnyelse och innovation. Bra expertkunskap räcker inte, utan denna måste kombineras med kompetens inom andra områden som till exempel problemlösande, kommunikation, teambyggande och konflikthantering. Träning inom dessa områden kan förbättra medarbetarnas kommunikationsförmåga och bredda deras perspektiv. Detta kan skapa ett företag som är självkritiskt och som strävar efter att ständigt ifrågasätta och förbättra sin verksamhet. Sandberg & Targama (1998) menar också, som vi nämnt ovan, att det är nödvändigt att använda en annan metod än de som vanligtvis används vid kompetensutveckling, till exempel den traditionella skolmodellen, för att ett ifrågasättande av verksamheten ska komma till stånd.

Axelsson (1996) menar att det, förutom att organisationer ger plats för ett långsiktigt lärande i form av bred kompetens, även är viktigt för det längre perspektivet med förmågan till experimenterade och reflektion. Det är vanligt med en fokusering på att kunna och veta, men det finns ofta för lite av att vilja och våga (Axelsson, 1996). Det handlar för individen om att kunna reflektera över sina egna handlingar; ett erfarenhetsbaserat lärande som ökar förmågan till både handling och utveckling av den egna förståelsen. Denna syn på lärande har likheter med Sandberg & Targamas (1998) perspektiv på lärande och kompetensutveckling, där förståelse kan förändras genom individens subjektiva tolkning och reflektion av sitt handlande. Lärande och kompetensutveckling handlar inte bara om att "lära in" för omedelbara behov, utan också om ett kritiskt och ifrågasättande förhållningssätt till sitt eget agerande och lärande. Medarbetare som har förmågan att iakttä och reflektera blir med detta synsätt viktiga för organisationen, speciellt för dess långsiktiga överlevnad.

3.4 Sammanfattning och diskussion av det teoretiska perspektivet

Vi har i detta kapitel fört fram ett tolkande, förståelsebaserat perspektiv på kompetens, lärande och kompetensutveckling som ett alternativ till det rationalistiska synsätt som under lång tid präglat, och fortfarande präglar, såväl ekonomisk och pedagogisk teori som det praktiska arbetet i företag och organisationer.

En viktig ståndpunkt som förs fram bland annat i Sandberg & Targama (1998), Lave & Wenger (1991) och Ellström (1992) är att merparten av lärandet i arbetslivet sker genom informellt lärande. Ellström (1992) går så långt att han menar att informellt lärande är det i princip enda sättet att uppnå ett utvecklingsinriktat lärande. Sandberg & Targama (1998) menar visserligen att det finns metoder för explicita lärsituationer som kan resultera i en förändring av existerande förståelse, men eftersom de sällan används lyckas utbildning endast i undantagsfall skapa kompetensförnyelse. Utbildaren bortser ofta från att deltagarna har olika förståelse för arbetet och därför lägger olika innebörd i den förmedlade informationen. Den nya kunskapen integreras i den rådande förståelsen.

Det är viktigt att poängtera att Sandberg & Targama (1998) menar att kompetensförstärkning inte är något negativt i sig. Att fördjupa befintlig kompetens och bli bättre på de arbetsuppgifter man har är i de flesta fall något värdefullt för både individ och företag. Man kan mycket väl tänka sig en situation där kompetensförnyelse inte alls är önskvärd. Problemet är att mycket av den kompetensutveckling som faktiskt syftar till kompetensförnyelse misslyckas, eftersom utbildare, ledare och medarbetare är så präglade av det rationalistiska synsättet att de underskattar förståelsens betydelse för vad som lärs.

Lave & Wengers (1991) resonemang om det situationsbaserade lärandet rör just utveckling inom ramen för den befintliga förståelsen. Individen ökar, genom att röra sig från periferin in mot mitten av kompetensgemenskapen, sin kunskap om vilka normer, värderingar, handlingsmönster och beteenden som råder och belönas i gemenskapen. Normalt sett innebär denna process varken att gemenskapens samlade kompetens ökar eller att individerna i kompetensgemenskapen förändrar sin syn på sig själv och sin uppgift. I likhet med Sandberg & Targama (1998) betonar Lave & Wenger vikten av ett brott med den rationalistiska synen på lärande för att skapa förutsättningar för att den kompetens som utvecklas är robust och tillämpbar.

Vi har i detta kapitel klargjort att vi håller det tolkande perspektivet för det lämpligaste sättet att betrakta kompetens, lärande och kompetensutveckling på. Genom att anta ett tolkande perspektiv hoppas vi kunna identifiera dimensioner av kompetensutvecklingen i revisionsbranschen som vi med en rationalistisk ansats inte skulle se, eftersom det rationalistiska synsättets anspråk på att vara det enda sättet att betrakta världen på lätt kan fungera som skygglappar.

Innan vi övergår till att tillämpa de här presenterade teorierna i vår analys ger vi i kommande kapitel en kort beskrivning av den utbildningsplan som används i revisionsbranschen för att möjliggöra att medarbetarna uppnår auktorisation, liksom en kort presentation av de båda fallföretagen Deloitte och SET.

4 Utbildningsplan och fallbeskrivning

I detta kapitel ämnar vi att kort beskriva de företag vi har studerat i denna uppsats. Företagsbeskrivningarna syftar till att ge läsaren en bild av de båda företagen och den utbildningsprocess som är föremål för vår studie. Vi kommer först att kort beskriva den av FAR och SRS (Svenska revisorsamfundet) rekommenderade utbildningsplan för att uppnå auktorisation som ligger till grund för företagets kompetensutvecklingsstrategier.

4.1 Utbildningsplan för att uppnå auktorisation

Revisor är ett yrke som i hög grad är standardiserat; revisorer och revisionsbyråer lyder under särskilda bestämmelser som är fastställda i bland annat revisorslagen (2001:883), förordningar (1995:665, 1995:666) och Revisorsnämndens föreskrifter. Dessutom måste revisorerna i sitt dagliga arbete följa såväl lagbestämmelser som råd och rekommendationer från redovisningsrådet och bokföringsnämnden. Inom revisionsbranschen finns också titlarna godkänd och auktoriserad revisor, som kan erhållas efter revisors- respektive högre revisorsexamen. För att få avlägga dessa prov, som anordnas av Revisorsnämnden, krävs dels en teoretisk universitetsutbildning med inriktning mot redovisning och handelsrätt, dels tre respektive fem års praktisk erfarenhet av revisionsarbete under handledning av godkänd respektive auktoriserad revisor. Proven är utformade som praktikfall, och syftar enligt förordningen (1995:665) om revisorer till att ”säkerställa att revisorn har tillräckliga teoretiska kunskaper för att utföra lagstadgad revision och förmåga att i praktiken tillämpa sådana kunskaper. Högre revisorsexamen skall, utöver vad som gäller för revisorsexamen, säkerställa att revisorn har teoretiska kunskaper och förmåga att i praktiken tillämpa dessa kunskaper i företag som på grund av sin storlek eller av annan anledning är svåra att revidera.” (www.revisorsnamnden.se/Insidan.htm, 2002-12-05). Endast auktoriserade revisorer får agera påskrivare, det vill säga skriva under revisionsberättelsen, varför auktorisationen blir nödvändig för att revisionen ska kunna fungera. Nedan kommer vi för enkelhetens skull använda begreppet auktorisation, även om det i några fall även skulle kunna handla om godkännande.

I revisorsnämndens föreskrifter om utbildning och prov anges det att utbildningen skall följa ett utbildningsprogram som ska ge praktisk erfarenhet och utveckla teoretisk kunskap om revision. Utbildningen ska ge kunskap om revision i olika branscher och innehålla planering, utförande och rapportering av revisionsuppdrag. Utbildningen ska omfatta minst 1 500 timmar revision och tre års praktisk utbildning för revisorexamen. För att uppnå högre revisorsexamen krävs ytterligare två års utbildning som omfattar minst 1 000 timmar revision (Revisorsnämndens föreskrifter om utbildning och prov, RNFS 1996:1, www.irev.se, 2002-12-07).

Under de första fem åren efter anställning som revisorsassistent sker utbildning efter en utbildningsplan som tagits fram efter rekommendationer av FAR och SRS. Utbildningsplanen omfattar en utbildningsmatris med kurser som anses som nödvändiga för att uppnå auktorisation. Dessa kurser kan anordnas av företag själva eller köpas in av Irev (HR-manager, Deloitte, 2002-

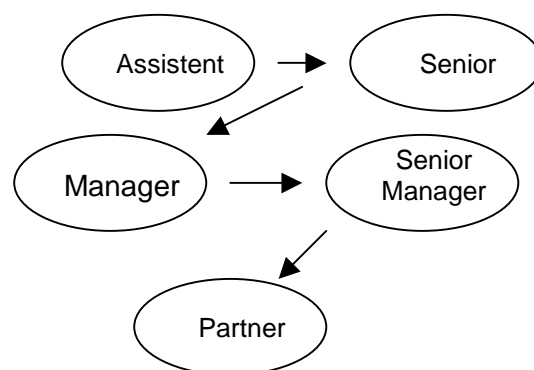
11-25 och auktoriserad revisor, SET, 2002-12-09). Irev (Institutet för revisorsutbildning) registrerades 1982 genom att FAR och SRS slog samman respektive utbildningsavdelningar och bildade ett samägt handelsbolag, i vilket FAR nu äger 80 procent och SRS 20 procent. Irevs uppdrag är att anordna basutbildning för blivande auktoriserade revisorer och godkända revisorer samt vidareutbildning av auktoriserade revisorer. Irev erbjuder olika typer av utbildningar inom ekonomi och revision (www.irev.se, 2002-12-07).

4.2 Deloitte & Touche

Deloitte & Touche är ett av världens ledande revisions- och konsultföretag. De är verksamma inom revision, skatterådgivning, affärsjuridik, riskhantering, ekonomistyrning och finansiella transaktioner. Sommaren år 2002 skedde ett samgående mellan Deloitte & Touche och Andersen och en integration av de båda företagen pågår. Deloitte ingår numera i ett globalt nätverk (Deloitte & Touche Tohmatsu) som spänner över 140 länder och har över 98 000 medarbetare, varav 1 200 i Sverige. Kunderna består av såväl stora internationella branschledande företag som småföretag i det svenska näringslivet. Deloitte & Touche i Sverige har ett fyrtiotal kontor över hela landet men fungerar organisatoriskt som en enhet. Företaget strävar efter att ha samma arbetsmetodik, teknologi, organisationsstruktur och kompetensutvecklingsprogram i hela världen (Företagsbroschyr, Do you really know Deloitte?).

Deloitte befinner sig just nu, på grund av fusionen med Andersen, i en utvecklings- och omarbetsfas vad gäller kompetensfrågor. Globalt har ett HR-team och affärsområdesledningarna utvecklat Global Excellence Model (gEm). gEm är en årlig cykel för utvecklings- och karriärplanering och har utvecklats för att ge medarbetarna världen över ett gemensamt ramverk av färdigheter och kompetensområden. (gEm-broschyr, Deloitte & Touche)

Karriärvägarna inom Deloitte bygger på en karriärstege där medarbetarna börjar som assistent och därefter blir senior, manager, senior manager och slutligen partner (Företagsbroschyr, Do you really know Deloitte?). Auktorisation brukar vanligtvis uppnås på managernivå (HR-manager, Deloitte, 2002-11-25).



Figur 5 Karriärvägar inom Deloitte & Touche (Företagsbroschyr, Do you really know Deloitte?)

Deloitte följer i stort sett Irevs fastlagda utbildningsplan och en assistent ägnar omkring 3-5 veckor per år åt kompetensutveckling (HR-manager, Deloitte, 2002-11-25). Utbildningen på Deloitte sker oftast i egen regi och de första fem åren hålls mellan 50 och 75 procent av kurserna internt. Kurserna läggs vanligtvis utanför kontoret för att säkerställa att de anställda verkligen går utbildningarna. Det är oftast samma personer som går kurserna samtidigt för att få igång

kontaktnätet mellan de anställda. När auktorisationen är uppnådd ägnas cirka fem dagar per år åt kompetensutveckling och utbildningen är mer individuell (Partner, Deloitte, 2002-11-25).

4.3 SET Auktoriserade Revisorer

SET Auktoriserade Revisorer är en renodlad revisionsbyrå med experter inom revision, finansiering och skatter. SET har 12 kontor, med tyngdpunkt i Stockholm, Göteborg och Öresundsregionen. Företaget har ett par hundra anställda, varav var fjärde är auktoriserad revisor. Kontoret i Lund har 16 anställda. Varje kontor har en självständig ställning och på varje plats finns en administrativt ansvarig kontorschef. SET har en platt, decentraliserad organisation med korta beslutsvägar. SET:s ägare är alla auktoriserade eller godkända revisorer som är aktiva i företaget.

SET står för Svensson Eriksson Tjus och ursprungsbyrån bildades på 1930-talet som en av landets första. En av grundarna, Fritz Tjus, blev auktoriserad revisor redan 1921, två år innan Föreningen Auktoriserade Revisorer, FAR, bildades. SET ingår i PKF Worldwide, Pannell Kerr Forster, ett av världens största nätverk för revisionsbyråer och organisations- och managementkonsulter vilket ger tillgång till experthjälp över hela världen. PKF finns representerat med över 300 kontor i ett 90-tal länder (www.set-revision.se).

På SET följer man i princip Irevs fastlagda utbildningsplan under de första fem åren. Efter de första åren blir kompetensutvecklingen mer individuell och efter auktorisation bedömer man själv bäst vad man behöver, man får en budget att röra sig med. Den tid som är avsatt för kompetensutveckling är mellan 80 och 140 timmar per år för assistenter och cirka 40 timmar per år för en auktoriserad revisor. SET köper till stor del Irevs kurser men har på senare tid börjat ge egna i stor utsträckning för att det blir för dyrt att skicka iväg medarbetarna på kurser (Auktoriserad revisor, SET, 2002-12-09).

5 Analys

I detta kapitel kommer vi med hjälp av de teorier vi presenterat i den teoretiska referensramen att behandla det empiriska material vi samlat in genom intervjuer med anställda på Deloitte och SET. Genom vår analys hoppas vi nå en djupare förståelse för hur medarbetarna i de två revisionsbyråerna ser på kompetens och kompetensutveckling samt för hur kompetensutvecklingsfrågor hanteras.

Inledningsvis behandlar vi intervjupersonernas syn på kompetensbegreppet i relation till olika författares teorier för att ge en förståelse för vad kompetens betyder för de anställda i revisionsbranschen. Detta avsnitt följs av vårt huvudbegrepp kompetensutveckling, som vi diskuterar närmare utifrån Sandberg & Targamas (1998) modell över olika processer för utveckling av kompetens, som presenterades i den teoretiska referensramen. Avsnittet diskuteras enligt rubrikerna i modellen: explicit lärande, implicit lärande och utveckling av existerande eller ny förståelse. Därefter ges en diskussion om vilken lärandenivå som uppnås i praktiken och hur de olika lärandenivåerna är kopplade till tanken om förståelse. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av den syn på kompetens som råder i revisionsbranschen och vilken effekt denna syn får på kompetensutvecklingen.

5.1 Syn på kompetens

I vår empiriska undersökning har vi liksom i litteraturstudien påträffat ett flertal bestämmningar av vad begreppet kompetens kan innebära. Deloitte's officiella definition på kompetens lyder: ”Kompetens är en blandning av kunskap, förmåga, personliga kvaliteter och attityder. Kompetensen möjliggör för medarbetarna att vara framgångsrika i sina jobb, nå sina mål och utföra sina arbetsuppgifter på ett effektivt sätt.” (HR-manager, Deloitte, 2002-11-25). Även på SET har man enligt våra intervjupersoner en definition på vad kompetens är men märkligt nog har vi inte talat med någon som kan denna, och företagets utbildningsansvarige har inte heller som utlovat återkommit med definitionen efter intervjutillfället. Med tanke på detta är det inte heller särskilt troligt att definitionen har något inflytande på hur kompetensutvecklingsfrågorna behandlas i praktiken.

Genom intervjuerna har vi, föga överraskande, sett att det inte precis råder samstämmighet bland medarbetarna kring vad som utgör en människas kompetens. En av de intervjuade, anställd vid Deloitte's human resources-avdelning, ser kompetens som ett komplext begrepp som innehåller många olika bitar. Respondenten nämner Keens handmetafor¹ som en bra bild för hur kompetens kan illustreras eftersom den betonar helheten. Kompetens kan enligt den intervjuade ses som en blandning av teknisk, lättutvecklad kunskap och personliga kvalitéer som är betydligt svårare att utveckla (HR-manager, Deloitte, 2002-11-25). Även en assistent på SET anser att

¹ Kerstin Keens (1989) handmetafor innehåller kompetensens fem beståndsdelar: kunskaper, färdigheter, erfarenheter, värderingar och kontakter som måste samordnas för att något ska fungera.

kompetens består av både social- och fackkompetens² (Assistent C, SET, 2002-11-28). Han menar att fackkompetens är något man lär sig i skolan och tillgodogör sig genom erfarenheter i arbetslivet medan social kompetens är svårare att utveckla. ”Social kompetens är väl inget man kan lära sig direkt, det är något man har eller inte har, antar jag.” (Assistent C, SET, 2002-11-28). Han får medhåll av SET:s utbildningsansvarige som också hon framhåller den sociala kompetensens vikt och att den är något som efterfrågas redan vid anställningstillfället: ”Vissa har den teoretiska bakgrunden men går inte att skicka ut till kunderna, sådana försöker man sortera ut så snabbt som möjligt.” (Auktoriserad revisor, SET, 2002-12-09). Eftersom ett flertal personer betonat den sociala kompetensen som mycket viktig kan man diskutera huruvida en person som saknar eller har bristande social kompetens följaktligen anses vara inkompetent. Hall (1990) har som utgångspunkt att alla människor i grunden är kompetenta inom sina respektive områden, och om en människa någon gång saknar kompetens beror det på att han eller hon en gång lärt sig handla inkompetent. Eftersom Hall menar att kompetens är ett inlärt fenomen skulle kompetensreaktionen kunna förstärkas om den belönas på rätt sätt men däremot förgöras om den försummas eller bestraffas. Detta resonemang talar för att en person med bristande social förmåga ändå genom positiv förstärkning kan fås att handla kompetent även i en situation med klienter, en slutsats som går emot vad många intervjupersoner sagt om att den sociala kompetensen inte kan utvecklas utan är något man antingen har eller inte har. Utgår man i stället som Sandberg & Targama (1998) från att de anställdas förståelse för arbetet utgör grunden för kompetens borde social kompetens, liksom andra egenskaper, färdigheter och attityder, kunna utvecklas genom att påverka den anställdes förståelse för vad det innebär att vara revisor eller revisorsassistent.

De övriga personer vi intervjuat på Deloitte nämner alla kompetens som en blandning av tekniska kunskaper och personliga egenskaper. Från det att den anställda når managernivå nämns även ledaregenskaper som en allt viktigare komponent i kompetensbegreppet (Manager, Deloitte, 2002-11-26). De flesta intervjuade ser alltså i Ellströms (1992) termer psykomotoriska, kognitiva, sociala och personlighetsrelaterade faktorer som det som utgör kompetensen.

En revisorsassistent på SET uttrycker en syn på kompetens som skiljer sig från de ovan beskrivna definitionerna i det att den inte är sammansatt av olika faktorer. I stället beskriver han sin syn på kompetens med begreppet lärande; han anser att det är genom att arbeta som han hela tiden lär sig mer om olika revisionsproblem och på detta sätt blir kompetent (Assistent A, SET, 2002-11-22). Enligt revisorsassistenten kännetecknas således en kompetent revisor av dennes strävan att hela tiden vilja lära sig mer men också av engagemang - en vilja att lägga ner mycket tid på det man håller på med som kommer av att man tycker om det man gör. Ellström (1992) nämner också vilja och engagemang som delar av kompetensbegreppet. Ellström kallar dem affektiva faktorer.

En kompetent medarbetare på Deloitte är enligt den intervjuade human resources managern någon som motsvarar de fördefinierade kompetenskrav som finns för de olika karriärstegen (HR-manager, Deloitte, 2002-11-25). På lägre nivå och hos dem med mindre erfarenhet betonas vikten av att känna sina begränsningar och att kunna fråga rätt personer om hjälp (Senior och assistent, Deloitte, 2002-11-26). Den utbildningsansvarige på SET menar att om man vill förstå vad som gör en revisor kompetent får man försöka hitta någon slags gemensam nämnare för de mest framgångsrika revisorerna. Hon menar då att det är två saker man bör ha: gedigen teknisk kunskap och ett välutvecklat nätverk (Auktoriserad revisor, SET, 2002-12-09).

De flesta intervjupersoners definition på kompetens stämmer väl överens med Ellströms (1992) och Lundmarks (1998) tankar om att olika faktorer tillsammans utgör kompetens;

² Fackkompetens kan liknas vid vad de anställda på Deloitte benämner teknisk kompetens.

respondenterna har dock tryckt på olika aspekter av begreppet. Baserat på Lundmarks (1998) kompetensblomma faller de nämnda kompetensegenskaperna mestadels in under kategorierna yrkesteknisk och social kompetens. Ingen av intervjupersonerna har beskrivit strategisk kompetens som bland annat består av förmågan av att hantera verksamhetens långsiktiga frågor. Många av respondenterna ställde, liksom Ellström och Lundmark, kompetens i relation till arbetsuppgifter när de definierade begreppet. Utifrån dessa svar sluter vi oss till att man på både Deloitte och SET har ett i grunden rationalistiskt perspektiv på kompetens.

Man kan urskilja en viss skillnad om man ser till hur länge respondenterna arbetat inom yrket. Det var framförallt de som arbetat något längre som revisorer som betonade att kompetens innebär både sociala och tekniska kunskaper. De som arbetat kortare tid betonade i stället perceptuella, manuella samt intellektuella färdigheter som väsentliga, det vill säga skickligheten och förmågan att fatta beslut och lösa problem. Vad gällde de personliga faktorerna talade mindre erfarna mer i termer av att veta sina begränsningar för att undvika att göra fel medan de som arbetat en längre tid framhöll sociala faktorer i termer av samarbets- och kommunikationsförmåga och ledarskap. Detta kan relateras till de första fem årens fokusering på teknisk kunskap. Ju längre man arbetat som revisor desto mer tid kan man lägga på mjukare ämnen såsom kundrelationer och ledarskap.

Sandberg & Targama (1998) menar att människans kompetens baseras på individens förståelse för sitt arbete. Respondenter på Deloitte och SET betonade vikten av att veta sina begränsningar och när man ska be om hjälp. Eftersom revision är strikt lagstadgat är det viktigt att inte bryta mot några lagar och regler eftersom detta kan få förödande konsekvenser för företaget. Det är därför viktigt att man behärskar sin sak fullständigt eller vet när och vem man ska be om hjälp. Denna medvetenhet om vikten av att utföra ett arbete korrekt kan ses som en typ av förståelse av sitt arbete som präglar sättet revisorer och revisorsassistenter arbetar på. Det är enligt Sandberg & Targama sättet att förstå arbetet som formar och utvecklar kunskaperna och färdigheterna till en viss kompetens. En revisorsassistent på SET som jobbat några år poängterar denna förståelse. Han menar att man arbetar i stort sett på samma sätt idag som man gjorde när man började, ”den stora skillnaden är att idag förstår man vad man håller på med” (Assistent C, SET, 2002-11-28). Managern på Deloitte (2002-11-26) påpekar likaså att man arbetar på samma sätt men att man gör det på ett bättre och effektivare sätt när man har mer erfarenhet och förståelse.

Några svar vi fått pekar på en annorlunda förståelse av arbetet. En revisorsassistent på SET anser att en kompetent revisor är lyhörd mot kunden samtidigt som man följer rådande praxis, regler och förordningar. För att kunna göra det krävs både fackkunskap och förmågan att läsa mellan raderna för att kunna tillfredsställa kundens behov samtidigt som man följer lagen (Assistent C, SET, 2002-11-28). En partner på Deloitte stämmer in i denna åsikt och menar vidare att det externa kompetenskravet är att man har kunnandet att ge en viss service. Internt är kompetenskravet att utveckla personalen på företaget eftersom det är de anställda som är den viktigaste tillgången (Partner, Deloitte, 2002-11-26). Dessa uttalanden tyder på att dessa medarbetare ser kompetens som förmågan att skapa värde för kunden respektive personalen, en förståelse av arbetet som skiljer sig ganska mycket från en förståelse som betonar vikten av att inte göra fel.

I teoriavsnittet har vi presenterat två huvudsakliga sätt att betrakta kompetens på: utifrån ett rationalistiskt eller ett tolkande perspektiv. Det perspektiv som dominerat såväl inom forskning som ledarskapsutbildningar och i praxis är det rationalistiska vari kompetens vanligen ses som bestående av ett antal olika komponenter. Utgångspunkten för ett rationalistiskt synsätt på kompetens är att en uppdelning av individ och verklighet är möjlig. Av denna dualistiska världssyn följer att kompetens ses som ett samspel mellan medarbetaren med sina kunskaper och

färdigheter och arbetsuppgifternas beskaffenhet. Antar man i stället ett tolkande perspektiv är det omöjligt att skilja individ och verklighet åt; det är först genom sin förståelse för arbetsuppgifterna som människan kan låta sina kunskaper och färdigheter komma till användning.

Trots att ett tolkande perspektiv på kompetensbegreppet enligt vår mening innebär en öppnare och mer humanistisk syn på individen i dess arbetsmiljö råder det ingen tvekan om att det rationalistiska synsättet är förhärskande åtminstone i revisionsbranschen. Mot bakgrund av revisionsbranschens struktur med en jämn ström mindre förändringar av det regelverk som omgärdar dess aktiviteter faller det sig naturligt att synen på kompetens ser ut som den gör idag. Nya uppgifter och problem måste matchas med ny kompetens, något som sker genom ständig fortbildning och fördjupning. En rationalistisk förståelse påverkar utformningen av kompetensutvecklingen. Hur denna kompetensutveckling går till beskrivs nedan.

5.2 Kompetensutveckling

I detta avsnitt behandlar vi kompetensutvecklingen på Deloitte och SET utifrån den teoretiska referensramen i kapitel 3. I diskussionen som följer gör vi ingen åtskillnad mellan teorier om kompetensutveckling och teorier som behandlar lärande så som vi gjorde i teorikapitlet, där vi också klargjorde vår ståndpunkt att all kompetensutveckling sker genom lärande i någon form. I stället utgår vi här från Sandberg & Targamas (1998) modell över processer för utveckling av kompetens. Först diskuterar vi det explicita lärandet på revisionsbyråerna, för att sedan gå över på de implicita lärprocesserna. Därefter följer en diskussion om huruvida utvecklingen sker inom ramen för den existerande förståelsen eller resulterar i en förändrad förståelse. Efter ett resonemang kring det kreativa lärandet ger vi avslutningsvis en kort sammanfattning av diskussionen i detta kapitel.

5.2.1 Explicit lärande

Deloitte's företagsdefinition och intervjupersonernas åsikter om vad kompetensbegreppet innebär lutar åt ett rationalistiskt synsätt. Eftersom detta perspektiv anser att det är möjligt att påverka människors handlande genom att påverka förutsättningarna för deras agerande (Sandberg & Targama, 1998) faller det sig naturligt att större delen av kompetensutvecklingen på Deloitte och SET har tonvikt på det explicita lärandet. Genom att erbjuda ökad kunskap i form av kurser blir förutsättningarna för att medarbetarna ska kunna handla kompetent bättre. Kompetensutvecklingen följer dessutom till stor del FAR:s och SRS:s utbildningsplan som innefattar vilka kurser revisorsassistenterna bör gå de första fem åren för att uppnå auktorisation. Mycket av lärandet sker därför inom det explicita lärandet under de första åren (se figur nedan).

	Tonvikt på explicit lärande	Tonvikt på implicit lärande
Utveckling inom ramen för existerande förståelse	Kompetensförstärkning	Praxisutveckling inom ramen för rådande kultur
Förändring av förståelse	Kompetensförnyelse	Kulturförändringar

Figur 6 Tonvikt på det explicita lärandet (Sandberg & Targama, 1998:126, något bearbetad)

Vi kommer nedan att gå igenom hur kompetensutvecklingen inom det explicita lärandet på de båda företagen är upplagd. För att förklara hur kompetensutvecklingsstrategierna fungerar

kommer vi att använda några mer praktiskt inriktade teorier i syfte att förtydliga företeelserna. Några av dessa teorier är inte upptagna i teorikapitlet eftersom de inte utgör några huvudbegrepp. Vi börjar med att beskriva hur kompetensutvecklingen ser ut för de icke auktoriserade revisorerna för att sedan beskriva hur den förändras efter auktorisation. Därefter beskrivs vilka incitament som finns för att kompetensutvecklas.

5.2.1.1 Kompetensutveckling för revisorsassistenterna

Revisionsbranschen är mycket utbildningsintensiv på grund av hög standardisering och ständiga förändringar i branschen, som nämnts i föregående kapitel. Detta leder till att det ställs höga krav på att medarbetarna på revisionsbyråer ständigt uppdaterar sig om nya regler, rekommendationer och bestämmelser. För att ge medarbetarna denna möjlighet har både Deloitte och SET mer eller mindre fastlagda utbildningsplaner för sina anställda under de första fem åren. Utbildningarna är under denna period utformade för att ge de anställda bästa möjliga förutsättningar för att klara Revisorsnämndens prov (Assistent C, SET, 2002-11-28). Detta innebär en stor mängd utbildning för alla anställda de första fem åren, något som alla vi talat med lyfter fram. Human Resources Managern på Deloitte (2002-11-25) berättar att tre till fem veckor plus tid för interna endagskurser normalt finns avsatt för kompetensutveckling för de icke auktoriserade medarbetarna. På SET berättar den utbildningsansvarige auktoriserade revisorn att revisorsassistenterna varje år är på utbildning mellan 80 och 140 timmar, det vill säga två till tre och en halv vecka (Auktoriserad revisor, SET, 2002-12-09).

Samtliga intervjupersoner menar att kompetensutveckling i form av utbildning är viktigt. Utbildningen fyller enligt flera intervjupersoner en viktig funktion när det gäller att kunna ge kunderna så bra service som möjligt och kunna känna sig säkra i sin yrkesroll när man är ute på uppdrag hos klienter, vilket illustreras av kommentarer som ”för att man skall känna sig säkra ute på fältet, så att man med gott samvete kan lämna över” (Manager, Deloitte, 2002-11-26) och ”För att kunna vara en god samtalspartner med kunden måste man vara påläst.” (Assistent C, SET, 2002-11-28).

Samtliga ännu ej auktoriserade respondenter säger sig vara nöjda eller mycket nöjda med utbildningspaketet. Alla vi talat med menar att den utbildning som krävs för att klara revisorsexamen samtidigt i hög grad är dem till stor nytta i det dagliga arbetet. Innehållet i kurserna verkar således väl anpassat till medarbetarnas vardagsproblem och tillämpbart i arbetssituationen. Kurserna är ofta uppbyggda kring praktikfall som diskuteras av deltagarna (Assistent A, SET, 2002-11-22). Dessa praktikfall liknar i sin sammansättning de verkliga fall som medarbetarna stöter på ute hos klienter. Metoden för utbildningen utnyttjar i dessa fall således potentialen i det problem- och erfarenhetsbaserade lärandet, där erfarenheter bearbetas i en reflekterande process. Sandberg & Targama menar att denna strategi är att föredra, eftersom den lärande här bygger sin egen kunskap med fakta och teorier som utgångsmaterial, och inte använder dem som färdiga kunskapsmassor (Sandberg & Targama, 1998). Att denna metod används frekvent bidrar säkerligen i hög grad till att respondenterna anser sig ha nytta av kurserna i arbetet, eftersom kunskaperna inte förblir hängande i luften utan relateras till en relevant kontext.

En viktig del av utbildningen utgörs av kurser och seminarier kring de nya rekommendationer, skatteregler och lagar som ständigt ges ut. Dessa kursdagar är oftast interna och riktar sig till såväl assistenter som auktoriserade revisorer på företaget. Ofta tar kurserna formen av föreläsningar, ibland med något praktiskt inriktat fall. Här används alltså den traditionella skolmodellen för överföring av kunskap, där den av Sandberg & Targama (1998) och Brown, Collins & Duguid (1989) kritiserade åtskillnaden mellan att veta och göra lätt resulterar i ett glapp mellan det lärda

och det använda. För att förhindra att kunskapen som förmedlas på kurser av denna typ glöms bort samlar revisorsassistenterna ofta på sig ett omfattande kursmaterial. En revisorsassistent menar att man har det man lärt sig ”någonstans i huvudet” och att han ofta går tillbaka till kursmaterialet och tittar när han stöter på ett problem i arbetet som behandlats på kurserna (Assistent C, SET, 2002-11-28). Antalet nya regler och rekommendationer har ökat kraftigt på senare år på grund av det internationaliseringsarbete som pågår på revisionsområdet, och förändringstakten har således ökat. En revisorsassistent menar att utbildningen fyller en viktig funktion, eftersom det hade varit ”outhärdligt att jobba om man skulle sätta sig in i allting själv” (Assistent C, SET, 2002-11-28). Lundmark (1998) hör till dem som betonar vikten av planerad personalutbildning som ett tillfälle att reflektera över det man lärt sig i arbetet. Här lyfter respondenterna snarare fram vikten av formell utbildning som en hjälp att upptäcka och ta till sig ny information som kommer att bli viktig i deras arbete. Här kan alltså det explicita lärandet sägas fylla funktionen att förebygga i stället för att återkoppla och stimulera till reflektion över det man redan känner till. Att utbildningen här är av delvis föregripande karaktär verkar emellertid inte upplevas som ett problem.

I stället verkar det enda dilemmat vara att vissa kurser ligger lite sent, en synpunkt som några av respondenterna har framfört (Assistent B, SET, 2002-11-28 och Assistent, Deloitte, 2002-11-26). Vikten av att placera utbildningarna rätt i tiden betonas av managern på Deloitte (2002-11-26) eftersom kurserna i hög grad underlättar det dagliga arbetet. Detta problem kan dock vara svårt att undvika, eftersom alla revisorsassistenter inte stöter på samma problem ute i företagen vid samma tidpunkt – en kurs som ligger för sent för en medarbetare (för att denne redan arbetat mycket med det kursen behandlar) kan ligga precis rätt i tiden för en annan.

Flera av de ännu ej auktoriserade medarbetarna framhåller att det femåriga utbildningspaketet är helt tillräckligt. Majoriteten har inte gått någon ytterligare utbildning, utan nöjer sig med de kurser som ligger inom den fastlagda planen. De intervjupersoner som befann sig i början av karriären ansåg sig i stort sett inte behöva något utöver det som erbjuds i den fastlagda utbildningen. En anledning till denna åsikt kan vara att många av intervjupersonerna ansåg att det redan nu var mycket utbildning, och att ”kvoten” så att säga redan var fylld: ”Oerhört mycket utbildning, svårt att se att man behöver något mer.” (Assistent C, SET, 2002-11-28) En av intervjupersonerna har studerat tyska och en annan ska studera affärsengelska (Senior och assistent, Deloitte, 2002-11-26). Sådana kurser som ligger utanför det ordinarie utbildningsprogrammet får man ansöka om hos sin närmaste chef på både Deloitte och SET.

Kurserna som ska leda till auktorisation fokuserar starkt på den tekniska kompetensen, det vill säga kunskaper inom områden som revision, företagsbeskattning och mervärdesskatt. Vi har under våra intervjuer inte fått något direkt exempel på obligatorisk utbildning under år ett till fem som betonar ”mjukare” frågor som kundbemötande, ledarskap eller språk förutom vissa inslag i så kallade kick offs. Deloitte presenterar visserligen i sitt material en modell som visar hur utbildning inom så kallade ”soft skills” under de fem första åren ökar i takt med att utbildning med fokus på tekniska kunskaper minskar, men möjligheten att gå utbildningar utöver de obligatoriska utnyttjas som vi nämnde ovan på grund av tidsbrist inte i särskilt hög grad (HR-manager, Deloitte, 2002-11-25). Däremot fungerar de första utbildningarna som de nyanställda skickas på också som ett socialt arrangemang, där revisorsassistenterna på samma kontor får tillfälle att lära känna varandra och samtidigt kan börja bygga upp ett nätverk med kollegor från andra orter och länder. Denna funktion lyfts framför allt fram av assistenten på Deloitte (2002-11-26) som säger ”Utbildningar har skett i Stockholm, Göteborg, Malmö, Holland och Teneriffa med personer som befinner sig i samma situation och det är samma personer varje gång, det är roligt!”. En revisorsassistent på SET uttryckte en önskan om att ha fler utbildningar i ”klassform”

med samma människor som man träffade vid kurstillfällena (Assistent A, SET, 2002-11-22). På detta sätt skulle ett nätverk med intressanta och viktiga kontakter kunna byggas upp.

Kurser i mjukare frågor som exempelvis personlig utveckling eller hur man bemöter klienter förekommer alltså nästan inte. ”Ibland kan det ingå som ett moment i någon utbildning, men det är inte så att man tänker på det” (Assistent, Deloitte, 2002-11-26). Detta kan förstås ses som en svaghet, eftersom en kompetent revisor enligt våra respondenter kännetecknas av så mycket mer än av enbart tekniskt kunnande. Såväl Axelsson (1996), Hansson (1997) och Tushman & Nadler (1996) betonar vikten av att medarbetare inte utbildas inom ett för snävt perspektiv. Den breda kompetensen anses vara viktig för att garantera företagets överlevnad på lite längre sikt och ha en beredskap för att kunna möta oväntade förändringar. Kunskaper utöver expertkunnande anses även påverka medarbetarnas förmåga att reflektera i en positiv riktning. Å andra sidan hävdar Senge (1995) att det är meningslöst att försöka tvinga någon att utvecklas sig i en riktning som denne inte är motiverad för.

Ingen av de vi talat med har uttryckt någon önskan om en kurs eller ett seminarium med personlig eller social utveckling som ett uttalat tema. En revisorsassistent menade att den icke-tekniska kompetens man behöver som revisor handlar mer om personliga egenskaper och erfarenhet, än något man kan utbilda sig till: ”Den kompetensen handlar mer om intuition, människokänedom. Man måste ha lite av dessa egenskaper, man lär sig genom arbetet också, till exempel genom att se hur auktoriserade revisorer gör.” (Assistent B, SET, 2002-11-28). Däremot har, som nämnts ovan, en assistent på SET uttryckt att möjligheterna till att knyta kontakter genom kurserna borde förbättras, exempelvis genom att skapa en ”klass” som följs åt genom utbildningarna (Assistent A, SET, 2002-11-22). Eftersom Deloitte är så mycket större än SET och fler nyanställs samtidigt fungerar utbildningsprogrammet åtminstone de första åren i stor utsträckning på detta sätt. Det lärande som uppstår i mötet med kurskamraterna kan ses såväl som explicit som implicit lärande: Grupperna är ofta hopsatta med syftet att underlätta ett utbyte mellan deltagarna, men samtidigt behandlar kursinnehållet inte alls dessa frågor. I vilket fall som helst är det rimligt att anta att gruppsammansättningarna bidrar till att deltagarna i mötet med andra människor utvecklar den sociala kompetens som så många av respondenterna framhåller som så viktig för revisorsyrket. Vi anser, i linje med vårt antagande att det inte finns någon sann kompetens per se, inte som flera av de intervjuade har uttryckt det att social kompetens är något absolut. Social kompetens är enligt vår syn ett relativt och dynamiskt begrepp, som är fullt möjligt att utveckla. Våra intervjuer visar att detta sker omedvetet i mötet med andra människor, antingen igenom gruppsammansättningar i en explicit lärsituation eller i de implicita lärprocesser som äger rum i det dagliga mötet med kollegor eller kunder som vi kommer att behandla nedan.

I viss mån kan de återkommande utbildningstillfällena inom utbildningen för auktorisation fungera som tillfällen till reflektion över den inlärning som har skett i arbetet, då denna utbildning är direkt knuten till verkligheten. I övrigt verkar denna reflektion vara något som medarbetarna i huvudsak förutsätts göra på egen hand. På ett av de undersökta företagen har man tidigare haft möten i samband med att någon medarbetare stött på ett speciellt problem. På senare tid har dock denna typ av sammankomster blivit mer sällsynta, och en av revisorsassistenterna uttryckte önskemål om fler sammanfattande genomgångar av denna typ (Assistent B, SET, 2002-11-28). Sådana möten där uppkomna problem diskuteras kan vara ett sätt att främja medvetenhet och reflektion i inlärningen.

Enligt Hansson (1997) är det viktigt att en individ ser sina egna behov av ny kompetens och själv kan sätta upp mål för sin egen utveckling. Det är också viktigt att känna till på vilket sätt man själv lär effektivast. Hansson menar att det exempelvis är vanligt att man går kurser trots att det oftast är genom arbetsuppgifterna som den viktigaste inlärningen sker. Att som individ förstå sina

lärbbehov kan underlättas genom att företaget erbjuder till exempel karriärplanering och utvecklingssamtal. Andra faktorer som kan underlätta är möjligheterna som erbjuds att bygga nätverk och att delta i olika utvecklingsprojekt.

Både på Deloitte och på SET förekommer det kontinuerliga utvecklingssamtal. Framför allt på Deloitte lyfts utvecklingssamtalen fram som något positivt. Tanken är att utvecklingssamtal ska hållas med varje medarbetare två gånger per år, en gång på våren för att planera utbildningen i form av kurser och uppdrag ett år framöver och en gång på hösten för uppföljning och revidering (HR-manager, Deloitte, 2002-11-25). Assistenten på Deloitte (2002-11-26) är mycket positiv till dessa utvecklingssamtal och säger att hon dessutom har två faddrar två nivåer upp (på managernivå) som kollar av hur arbetet går och ser till att man har att göra. På SET hålls alla utvecklingssamtal med kontorschefen en gång om året då de anställda blir inbokade på kurser. ”Det finns utrymme för att påverka men i grund och botten ska man ha gått kurserna. Men om man känner att man jobbar mycket med koncernredovisning kan man lägga den kursen tidigare.” (Assistent C, SET, 2002-11-28). Hansson (1997) är positiv till utvecklingssamtal, men menar samtidigt att den form av samtal som är vanlig idag i alltför hög grad bygger på tanken att varje medarbetare har en chef som hålls som ansvarig för individens utveckling. Detta är en förlegad syn, menar han och efterlyser i stället utvecklingssamtal med många olika personer, då platta organisationer innebär att man har flera olika chefer. Därför bör också ansvaret i högre grad ligga på medarbetaren själv, och inte som är brukligt endast på cheferna.

Deloitte's nya kompetensutvecklingsplan gEm verkar vara utarbetad på ett sätt som ska främja medarbetarnas eget ansvar för sin kompetensutveckling (HR-manager, Deloitte, 2002-11-25). Frågan är dock om det i realiteten kommer att finnas utrymme för så mycket egen reflektion kring vilka områden man behöver utvecklas på, eftersom det redan finns en mer eller mindre obligatorisk utbildningsplan.

5.2.1.2 Kompetensutveckling för auktoriserade revisorer

Det är tydligt att både Deloitte och SET lägger mycket resurser på de mer eller mindre obligatoriska utbildningar som ska leda till auktorisation. Att revisorsbranschen är en utbildningsintensiv bransch hänger i hög grad samman med kraven på auktorisation. Ett tydligt tecken på att de mesta resurserna satsas just på att medarbetarna ska få den formella kompetensen är att utbildningsmängden minskar drastiskt när auktorisation väl uppnåtts. Den ansvarige för Deloitte's affärsområde revision i Malmö berättar att medarbetarna efter att de blivit auktoriserade kan sätta av cirka fem dagar per år för utbildning, plus några extrakurser (Partner, Deloitte, 2002-11-26). Detsamma gäller på SET, där de auktoriserade revisorerna har cirka 40 timmars utbildning per år (Auktoriserad revisor, SET, 2002-12-09). Skillnaden är således stor mot de upp emot fem veckor plus internkurser som avsätts under de första åren.

När man väl har uppnått auktorisation inträder vad Hansson (1997) benämner självstyrd kompetensutveckling – man får själv ansvar för sin kompetensutveckling. Man anses då vara så fullärd att man tros själv kunna analysera vilken typ av utbildning man är i behov av. Det finns då möjlighet att välja inom ett brett spektrum av utbildningar, allt från fördjupningar inom olika delar av den tekniska kompetensen till mjukare utbildningar som till exempel ledarskap. På SET ges de auktoriserade revisorerna en utbildningsbudget att röra sig med. De väljer då fritt, ”så länge det inte handlar om självförverkligande flum” (Auktoriserad revisor, SET, 2002-12-09). SET försöker identifiera luckor i medarbetarnas samlade kompetens för att uppmuntra folk att fylla dessa, men det är enligt den utbildningsansvarige revisorn svårt (2002-12-09). Detta kan bero på att de auktoriserade revisorerna redan skaffat sig ett specialområde som det är lätt att fastna i.

Det krävs då större motivation för att göra den ansträngning det innebär att ge sig in på ett mindre känt område.

5.2.1.3 Incitament till att gå utbildningarna

Utbildningsplanen för de ej auktoriserade revisorerna är som nämnts mer eller mindre obligatorisk. Förutom obligatoriet finns det andra skäl till att medarbetarna följer utbildningarna.

Målet att uppnå auktorisation kan i hög grad fungera som motivation till att utveckla sin kompetens. Auktorisationen innebär enligt flera av respondenterna framför allt roligare arbetsuppgifter och större frihet i arbetet, då man får större ansvar och får möjlighet att leda projekt. Den högre lön som följer med auktorisationen nämns bara i förbigående, stimulerande arbetsuppgifter är viktigare än hög lön (Manager, Deloitte, 2002-11-26). Tushman & Nadler (1996) menar att det är viktigt med arbetsuppgifter som ger en betydande grad av autonomi, variation och individuellt engagemang. Karriärvägar är också viktiga: erfarenhet från en karriär breddar perspektiven och påverkar individens kreativitet positivt. Karriärvägar kan också ge motivation för medarbetarna till att hela tiden nå nya karriärmål. Vi har sett att den tydliga karriärväg som finns inom revisorsyrket blir en viktig del av motivationen när det gäller kompetensutvecklingen. Särskilt på Deloitte, som har en uttalad karriärstege, lyfts befordran fram som en motivationsfaktor. Assistenten menar att huvudsaklig motivation för att gå igenom stegen är mer ansvar och att komma högre upp i organisationen (Assistent, Deloitte, 2002-11-26). Klättrandet i stegen underlättas av att det för varje nivå finns tydligt definierade kompetenskrav: ”Det har funkat jättebra att ha de här ramarna, för då vet man samtidigt vilka krav som kan ställas på en” (Senior, Deloitte, 2002-11-26).

Kurserna som krävs för att bli auktoriserad ses inte som ett tvång utan som en del i den personliga utvecklingen och som ett roligt inslag i arbetet. En av respondenterna lyfter fram sin egen vilja att utvecklas och den tillfredsställelse han känner när han lär sig något nytt som den viktigaste faktorn. (Assistent A, SET, 2002-11-22). Att utbildningen även anses vara viktigt för den personliga utvecklingen skull är naturligtvis någonting som intimt hänger samman med att utvecklas i sin yrkesroll och viljan att ge kunderna en bättre service. En av revisorsassistenterna betonar att den fortlöpande kompetensutvecklingen är viktig eftersom det ger en personlig tillfredsställelse att hela tiden få göra nya saker, att inte stagnera på samma nivå (Assistent B, SET, 2002-11-28). En liknande åsikt om varför kompetensutveckling är viktigt framförs av en av medarbetarna på Deloitte: ”Vem vill stå stilla? Man vill ju framåt!” (Assistent, Deloitte, 2002-11-26).

Av ovanstående uttalanden framgår att de icke auktoriserade medarbetarna inte upplever det digra utbildningspaketet som en börda, utan som roligt och behövligt. Det går dock inte att komma ifrån att det finns en förväntning från företagets sida att de anställda ska följa utbildningarna, eftersom företagen i sin tur har krav på sig utifrån, till exempel från FAR. Utan utbildningarna kan man omöjligen gå vidare i karriären. Kompetensutveckling är således en nödvändighet för avancemang inom revisionsbranschen, inte en möjlighet.

Det är intressant att notera samstämmigheten kring åsikten att kompetensutveckling är något viktigt och roligt, vilket samtliga respondenter framhåller. Detta kan förstås bero på att de personer vi fått tala med valts ut just för att de har en positiv inställning till att lära sig nya saker, eller på att de ogärna talar i negativa termer om sitt företag, vilket skulle innebära att tendenskriteriets frågor kring trovärdigheten aktualiseras. Det kan emellertid även bero på att det inom revisionsbranschen har utvecklats en förståelse för yrkesrollen som inkluderar en positiv inställning till kompetensutveckling genom kurser. En sådan gemensam förståelse har i så fall

med största sannolikhet utvecklats genom implicita lärprocesser. Dessa processers inverkan på kompetensutvecklingen behandlar vi i nästa avsnitt.

5.2.2 Implicit lärande

Sandberg & Targama (1998) menar att merparten av lärandet i arbetslivet sker utanför den egentliga utbildningen som ett resultat av erfarenheter och diskussioner i det vardagliga arbetet. Detta lärande, utan något uttalat syfte att skapa en lärsituation, kallar Sandberg & Targama för implicit lärande.

	Tonvikt på explicit lärande	Tonvikt på implicit lärande
Utveckling inom ramen för existerande förståelse	Kompetensförstärkning	Praxisutveckling inom ramen för rådande kultur
Förändring av förståelse	Kompetensförnyelse	Kulturförändringar

Figur 7 Tonvikt på det implicita lärandet (Sandberg & Targama, 1998:126, något bearbetad)

Nedan kommer vi först att behandla hur lärandet sker genom praktiskt arbete på Deloitte och SET. Därefter för vi ett resonemang om hur förhållandet mellan revisorsassistenter och auktoriserade revisorer kan ses som lärlingskap.

5.2.2.1 Lärande genom arbete

Flertalet av intervjupersonerna betonade att den bästa källan till kompetensutveckling inte handlar om att utbildning genom kurser, utan att det är själva det praktiska arbetet som är den absolut viktigaste källan till ny kompetens. Uttalanden som ”Visst, vi har våra utbildningstillfällen, men den mesta tiden vi lär oss på, det är när vi jobbar. Det är ’learning by doing’ – man snappar upp mycket när man är ute hos klienter” (Senior, Deloitte, 2002-11-26) och ”Det är ute på fältet som man verkligen lär sig någonting” (Assistent, Deloitte, 2002-11-26), illustrerar på ett bra sätt de åsikter som kommit fram i intervjuerna.

Den auktoriserade revisorn med ansvar för revisionsverksamheten på Deloitte betonar särskilt att uppdragen är en viktigare faktor än utbildningarna när det gäller medarbetarnas kompetensutveckling: Den bästa ”utbildningen” består i att arbeta med så många olika klienter, branscher och människor som möjligt (Partner, Deloitte, 2002-11-26).

Intervjupersonernas åsikter att det viktigaste lärandet sker i arbetet stämmer överens med resultat från andra undersökningar (Leion, 1992, i: Hansson, 1997). Det är dock möjligt att respondenterna underskattar betydelsen av de kurser man går igenom eftersom resultatet av dessa inte syns förrän kunskapen sätts på prov. Man kan fråga sig om lärandet genom praktisk tillämpning varit möjligt i samma utsträckning utan den formella utbildningens teoretiska referensramar. Vanligtvis sker lärandet i arbetet utan att man är medveten om det – det är först efteråt som man verkligen blir medveten om vilken inläring som har skett (Lave & Wenger, 1991). Genom att bli mer medveten om sina lärupplevelser, koppla dem till utvecklingsmål och avsätta tid för reflektion kan inläringen bli effektivare (Hansson 1997).

En viktig faktor för lärandet i arbetet som betonades av flertalet av intervjupersonerna var hur viktigt det är med en fungerande dialog mellan medarbetarna i organisationen – att man hela tiden delar med sig av sina kunskaper och frågar varandra till råds. Flera intervjupersoner nämnde att själva revisionsarbetets karaktär närmast kräver en dialog mellan medarbetarna, eftersom man ofta arbetar i team där revisorsassistenter jobbar relativt självständigt och där en auktoriserad revisor fungerar som ytterst ansvarig. Det förutsätts att assistenten tar upp frågor som hon eller han är osäker på med de mer erfarna medarbetarna. Sker inte detta riskerar den auktoriserade revisorn att stå som ansvarig för felaktigheter som medarbetare på lägre nivå gjort sig skyldig till. En senior på Deloitte uttryckte det viktiga med att våga fråga på följande sätt: ”Det är det som är så himla viktigt, att man vågar fråga om det är någonting som man inte känner att man kan. Allt som en assistent har dokumenterat går jag igenom, så att har dom inte frågat innan och jag hittar en massa om att dom har skrivit att dom inte varit säkra, då blir det mest pinsamt att dom inte har lyft upp det redan innan, så man har den diskussionen”. Samma person fortsätter: ”det är ju väldigt farligt att svara fel, det får man bara inte göra. Även om man är 80 procent säker är det bäst att förankra det.” (Senior, Deloitte, 2002-11-26).

Revisionsarbetets karaktär av mycket självständigt arbete under överseende av mer erfarna medarbetare stämmer bra överens med Lave och Wengers (1991) tankar om att det situationsbaserade lärandet sker genom aktivt deltagande i en så kallad kompetensgemenskap. Lärandet som sker i den sociala miljön (det vill säga i revisionsteamet) sker genom ett socialt samspel där mindre erfarna tar till sig den kompetens som behövs för att kunna ta sig vidare i karriären och på sikt bli fullvärdiga medlemmar i kompetensgemenskapen. Sandberg & Targama (1998) benämner denna form av socialiseringsprocess praxisutveckling (se figur s. 36). Denna form av implicit lärande kan sägas vara central i revisorsyrket och detta speciellt under de fem första åren. På Deloitte menar man att denna process underlättas av att man i de allra flesta projekt arbetar i team, oftast bestående av två revisorsassistenter, en senior och en manager. ”Detta ger tillfälle till intern skolning genom en socialiseringsprocess som skjuter ner arvet, hur man ska agera” (Partner, Deloitte, 2002-11-26).

Även om denna sociala interaktion är speciellt viktig under de första åren i karriären är behovet av specialistkunskaper stort även för en erfaren revisor. Även om den formella utbildningen för att bli auktoriserad revisor är omfattande är mycket av regelverket man använder sig av så komplicerat och vidsträckt att det inte finns möjlighet att bli ”färdiglärd”, det går helt enkelt inte för den enskilde revisorn att lära sig allt, utan man måste i arbetet lära sig att använda den specialkompetens som finns att tillgå (Manager, Deloitte, 2002-11-26).

Många av intervjupersonerna betonar också att den expertis som finns i form av till exempel experter på skatteområdet är en stor tillgång i arbetet. För att kunna dra nytta av expertkunskap måste man emellertid först ha tillräcklig kunskap för att kunna upptäcka problemen, vilket en av revisorsassistenterna påpekade: ”Man kan dra nytta av den kompetens som finns, men samtidigt måste man vara medveten om när det dyker upp problem, det är inte alltid man ser ett problem om man inte är insatt i hur problemet ser ut.” (Assistent C, SET, 2002-11-28).

Denna i revisionsbranschen vanligt förekommande dialog mellan medarbetare kan ibland ta formen av en mästare-lärling-relation. Som vi tidigare nämnt i den teoretiska referensramen ser vi lärlingskap främst som en form av implicit lärande. Nedan följer en diskussion kring varför detta begrepp är tillämpligt inom revisionsbranschen.

5.2.2.2 Lärlingskap

Lave & Wenger (1991) menar att en av de första saker man tänker på när man hör talas om lärlingskap är relationen mellan den erfarna, mästaren, och dennes lärling. Mästarens roll har under historiens gång dock varierat mycket och i vissa sammanhang har man inget uttalat förhållande till sin äldre mästare. Den oerfarne måste trots det oftast accepteras av en läromästare för att få tillträde till den krets yrket utövas i, speciellt då det handlar om ett specialiserat yrke. I vilken utsträckning man får tillgång styrs i viss mån av hur arbetets gång och fördelning i denna sociala miljö ser ut (Lave & Wenger, 1991). På revisionsföretagen ser man denna uppdelning i sättet teamen fördelar arbetsuppgifterna mellan assistenter och revisorer. Assistanterna tar hand om förberedande och grundläggande moment medan de auktoriserade har en mer expertbetonad, kontrollerande och översiktlig roll. Även om en assistent säger att till exempel kontroll av lager inför bokslut är sånt man gärna vill slippa verkar hon stoiskt acceptera uppdelningen som naturlig (Assistent B, SET, 02-11-28).

I revisorsbranschen ser vi alltså tendenser till lärlingskapsliknande förhållanden för de som anställs som assistenter. Även om dessa har långa universitetsutbildningar bakom sig och regelmässigt sköter mindre krävande uppgifter tar det flera år innan de klarar sig utan hjälp och stöd från mer erfarna kollegor. Precis som för traditionella hantverkskårer finns också inom revisionsbranschen ett mästarebrev, ett formellt erkännande av revisorns skicklighet och kompetens. Det hinder proven för denna auktorisation utgör verkar i praktiken som en vattendelare som skiljer kompetensgemenskapens fullvärdiga medlemmar från dess praktikanter. Vi menar att det ur detta perspektiv är gångbart att betrakta revisorer som mentorer och deras assistenter som lärlingar.

På Deloitte är visserligen förhållandet mellan en så kallad counsellor och nyanställd klart uttalat men Lave & Wenger (1991) menar att det inte är detta förhållande som i första hand ger den mindre erfarna möjlighet att lära och utvecklas. Författarna understryker i stället att vad som formar relationen är överförandet av legitimitet snarare än faktiskt utlärande, detta då den äldre kollegan ofta ses som en avlägsen och aktad person under vilkens överseende man ogärna visar sin oförmåga inför nya problem. Denna syn bekräftas delvis av en assistent på Deloitte som säger att man hellre rådfrågar andra assistenter än auktoriserade när man har problem. Orsaken till detta är till viss del att de överordnade efter varje projekt skriftligen utvärderar gruppmedlemmarnas prestationer, något som sedan ligger till grund för vidare avancemang. En assistent på SET ger ett annat skäl till att han hellre rådfrågar andra assistenter än överordnade – att de har ”bättre operativ kunskap” än de auktoriserade (Assistent C, SET, 2002-11-28).

Som kontrast till dessa uttalanden hävdar samtliga intervjupersoner att det är högt i tak på de båda företagen, att det alltid är fritt fram att ställa frågor och söka hjälp. Ingen av de på högre positioner tycker heller att det är irriterande med assistenter som frågar mycket, det finns ingen stämpel på vissa i stil med ”den som alltid behöver hjälp”. Den auktoriserade revisorn på SET hävdar tvärtemot att det är livsfarligt med personer som inte vet när de inte räcker till utan kör på i god tro (Auktoriserad revisor, SET, 2002-12-09).

Frågan om varför man mindre gärna vänder sig till överordnade för att få hjälp är intressant. Lave & Wenger (1991) menar att det är tillsammans med andra på samma anställningsnivå och med dessas överordnade man har verklig möjlighet att utveckla sin kompetens. Att två assistenter på SET framhåller att man ofta lär sig mer av andra på samma skikt i hierarkin är något som enligt Lave & Wenger är karaktäristiskt för lärlingskapet. Det effektiva sättet kunskap delas mellan anställda på samma nivå tyder på att faktiskt utövande av färdigheter kan vara en förutsättning för effektivt lärande.

Lave & Wenger (1991) hävdar att decentralisering av förhållandet mentor – lärling leder till en syn på den verkliga kunskapen som något som finns i den utövarnas gemenskap mentorn är del i. De relationer som personer på lägre positioner skapar uppåt i hierarkin förändras allt eftersom de tar del i arbetet och under denna process utvecklas deras kunskap och färdigheter. Hur förändringen går till förklaras vanligen med teorier om informellt lärande i vardagen, med den terminologi Nonaka (1995) använder i sin modell för kunskapsgenerering kallat socialisering. Dessa teorier utgår från att observation och imitation av erfarna kollegor med tiden leder till en instinktiv, djupgående förståelse av hur man går tillväga i arbetet. Detta bekräftas till viss del av uttalanden som att man efter några års arbete i team gör samma saker som förut men att man nu förstår dem på ett annat plan (Assistent C, SET, 2002-11-28). Lave & Wenger menar dock att denna syn på effekterna av perifert deltagande i den praktiska tillämpningen av kunskap är förenklad, särskilt med tanke på den klara kopplingen mellan arbets- och inlärningsprocess. De identifierar i stället deltagande, att absorbera och absorberas av den kultur man håller på att bli del av, som avgörande för förståelsen av denna. Detta deltagande betonas inte alls i lika hög grad av Sandberg & Targama (1998) när de diskuterar begreppet praxisutveckling, som kan sägas ligga nära Nonakas socialiseringsbegrepp.

Den nyanställdes perifera position ger denne möjlighet att gradvis skapa sig en bild av vad som utgör grundläggande värderingar, praxis och arbetsgång i den nya miljön. Dessa första intryck av företaget kan bestå av hur äldre kollegor talar och för sig, vad andra på samma nivå i organisationen gör, vad som krävs för att bli en fullvärdig medlem och hur personer som inte är del i kompetensgemenskapen interagerar med den. Allt eftersom ökar förståelsen för vad äldre och mer erfarna kollegor respekterar, beundrar och ogillar, vad de inte är överens om, samarbetar om och så vidare. Den nyanställde får personer att se upp till, personer som kommit längre på vägen mot fullvärdigt deltagande och vars exempel motiverar till egen inläring. Men denna bild behöver inte nödvändigtvis vara odelat positiv. På SET svarar en assistent att han efter fyra år fortfarande inte vet om det är revisor han vill bli, om det är något som lockar (Assistent C, SET, 2002-11-28). Också på Deloitte verkar det finnas en medvetenhet om att vissa anställda under denna inskolningsperiod inser att de hamnat i fel bransch och söker sig till andra jobb. Särskilt tydligt blir detta när en HR-manager förklarar varför man på företaget använder ordet counsellor hellre än mentor. På Deloitte vill man undvika den mer laddade innebörd av personlig vägledare mentor har eftersom man är medveten om att en mentors högsta prioritet är individens välbefinnande. Då det är mycket möjligt att ”det bästa för den anställde inte är att vara här” väljer man det mindre laddade ordet för att på ytan undvika en lojalitetskonflikt mellan företag och individ (HR-manager, Deloitte, 2002-11-25).

Att lära av en mentor är inte alltid som stereotypen av informellt lärande antyder baserat på faktiskt arbete, detta då den verkliga arbetsgången oftast skiljer sig från den ordning i vilken man lärt sig de enskilda momenten. Det perspektiv den nyanställde får genom att utföra till synes rutinmässiga, triviala arbetsuppgifter tjänar ett annat syfte, att förbereda inför den senare rollen som revisor samt ge en bild av hur företaget och branschen är strukturerade. Denna första bild fylls sedan ut i takt med att den anställde genom avancemang får nya perspektiv på företaget och kan relatera sina samlade erfarenheter till varandra. Efterhand som den anställde avancerar mot svårare uppgifter får man också en bättre bild av hur arbetssituationen ser ut för de som blivit fullvärdiga medlemmar av gruppens kompetensgemenskap och det blir tydligare hur tiden som assistent är ett steg på vägen dit. Man ser att det finns en framtid inom yrket för de som utvecklar sig, en framtid som både tar och ger mer. En av de intervjuade revisorerna uttrycker också roligare och mer övergripande uppgifter som spänner över ”hela spektrat” som ett starkt incitament för att gå vidare till auktorisation (Manager, Deloitte, 2002-11-26).

Vi har ovan presenterat hur kompetensutvecklingen på Deloitte och SET ser ut. Utbildningar och kurser, som är en form av ett explicit lärande, är mycket vanligt förekommande. En annan utvecklande aktivitet som används i ett uttalat syfte att lära är utvecklingssamtal. En stor del av kompetensutvecklingen sker dock i form av implicit lärande, det vill säga genom det dagliga arbetet med olika arbetsuppgifter tillsammans med kollegor. En särskild relation utgör lärlingskapet, som kan sägas karaktärisera en del av det implicita lärande som äger rum på revisionsbyråerna.

5.2.3 Utveckling av existerande eller av ny förståelse

Kompetensutveckling kan enligt Sandberg & Targama (1998) ses som utveckling inom ramen för existerande förståelse eller som förändring av förståelse. Vi kommer i nedanstående resonemang klassificera in kompetensutvecklingen inom revisionsbranschen i denna dimension.

	Tonvikt på explicit lärande	Tonvikt på implicit lärande
Utveckling inom ramen för existerande förståelse	Kompetensförstärkning	Praxisutveckling inom ramen för rådande kultur
Förändring av förståelse	Kompetensförnyelse	Kulturförändringar

Figur 8 Rådande förståelse vs ny förståelse (Sandberg & Targama, 1998:126, något bearbetad)

Lärandet på såväl Deloitte som SET kan sägas vara utformat på ett sådant sätt att utvecklingen sker inom ramen för den rådande förståelsen. Vad gäller det explicita lärandet, det vill säga aktiviteter som har lärande som ett klart uttalat syfte, handlar det på båda företagen till stor del om det digra utbildningspaket som står till buds framför allt under de första fem åren, men även senare. De flesta kurser som de anställda på revisionsbyråerna går syftar till att utöka medarbetarnas tekniska kunskap. Utbildningarna är inte till för att ifrågasätta eller förändra revisorernas eller assistenternas förståelse av sin verksamhet. Sandberg & Targama (1998) hävdar att det mesta av traditionell personalutbildning handlar om kompetensförstärkning, och utbildningsprogrammen på Deloitte och SET verkar handla om just detta. Ingen av respondenterna har antytt att någon kurs utmärkt sig i jämförelse med de andra, i bemärkelsen att någon kurs skulle ha syftat till att ompröva rådande föreställningar genom att ha ett annorlunda innehåll eller en ovanlig pedagogik.

Många av utbildarna på kurserna kommer från branschen: "Lärarna till kurserna tar man från lite olika ställen men det är alltid revisorer som föreläser om revision." (Auktoriserad revisor, SET, 2002-12-09). Stensmo (1994, i: Lundmark, 1998) understryker att den pedagogiska grundsynen har stor inverkan på utbildningens effektivitet och kvalitet. Eftersom det främst är revisorer eller personer från branschen har dessa individer redan en viss grundsyn på hur revision går till och hur kunskapen inom detta område ser ut och bör läras ut. Den tekniska och sociala kompetensen kommer inifrån systemet vilket också tyder på att som sker är en kompetensförstärkning inom rådande förståelse. Kunskapen som lärs ut via dessa kurser ifrågasätts inte i heller i någon större utsträckning eftersom man tror att de erfarna bättre vet vilka kunskaper man behöver. "Det finns utrymme för valfrihet. Det blir större på seniornivå men jag anser att de [utbildningsansvariga] vet vad man egentligen behöver" (Assistent, Deloitte, 2002-11-26). Även Sandberg & Targama (1998) betonar vikten av kreativa pedagogiska metoder, något som vi inte hittat några exempel på i det empiriska materialet. Utbildningarna på Deloitte och SET sker genom föreläsningar eller uppbyggda kring praktikfall. Ett tillvägagångssätt som kan användas för att skapa ny förståelse är

att konstruera sociala situationer som behandlar ämnen som hjälplöshet utan att ha någon ledare att vända sig till, maktstrider och konflikter. Ett annat sätt är att använda sig av bilder, videoinspelningar och rollbyten för att få deltagarna att uppmärksamma och diskutera företeelser i vardagen som ligger utanför de invanda tankemönstren (Sandberg & Targama, 1998).

Sandberg & Targama (1998) anser att ett problem med kompetensutveckling är att utbildaren ofta bortser från att deltagarna har olika förståelse för arbetet och att de därför lägger olika innebörd i den förmedlade informationen. Detta leder till att deltagarna tar till sig kunskapen och integrerar den i den befintliga förståelsen. För att uppnå kompetensförnyelse krävs att den gamla förståelsen ifrågasätts. Sandberg & Targama presenterar en studie som påvisar att ny förståelse utvecklas om en individ får vara med om personliga, konkreta, känsloladdade upplevelser, färgstark symbolisk representation av något nytt och dialog med andra. För att kompetensförnyelse ska bli effektiv bör den innehålla så mycket som möjligt av dessa komponenter. Personliga, konkreta och känsloladdade upplevelser kan möjligen förekomma när kurserna läggs på en intressant ort där utbildningen kombineras med nöjen för att få kursdeltagarna att lära känna varandra och skapa kontakter. Detta fenomen har varit tydligast på Deloitte, där assistenten varit på Teneriffa och i Holland under det första året i syfte att introduceras i företaget samt att skapa ett internationellt nätverk med Deloittes medarbetare världen över (Assistent, Deloitte, 2002-11-26 och HR-manager, Deloitte, 2002-11-25). En färgstark symbolisk presentation av något nytt är något som Deloitte och SET skulle kunna utnyttja i större grad för att få till stånd kompetensförnyelse. Detta skulle enligt Sandberg & Targama kunna ske genom att använda metaforer, en historia eller en enkel modell som på ett symboliskt plan fångar innebörden i det nya. Komponenten dialog med andra kan sägas ske dagligen inom revisionsbranschen. Ett öppet klimat som inbjuder till diskussion är A och O för revisorerna. Dialog sker också i stor utsträckning med personer utanför arbetsplatsen, till exempel andra Deloitte-anställda, före detta anställda och kunder. I dessa dialoger, som i de flesta fall skapar en implicit lärsituation, verkar således den största potentialen att eventuellt förändra förståelsen för arbetet som revisor eller revisorsassistent finnas.

Samtliga respondenter betonar att det är ”på fältet” som man verkligen lär sig något, genom kollegor, arbetsuppgifter och kunder. En senior på Deloitte (2002-11-26) anser att ”Den mesta tiden vi lär oss på, det är när vi jobbar. Det är ’learning by doing’ – man snappar upp mycket när man är ute hos klienter”. Respondenterna menar att man lär sig oerhört mycket av varandra. Mjuka områden så som kundkontakter och förhandlingssätt lär man sig genom att iaktta hur de mer erfarna hanterar olika situationer. ”Den kompetensen handlar mer om intuition, människokänedom. Man måste ha lite av dessa egenskaper, man lär sig genom arbetet också, till exempel genom att se hur auktoriserade revisorer gör.” (Assistent B, SET, 2002-11-28). Detta implicita lärande verkar till stor del ske i form av praxisutveckling som inte förutsätter någon förändring av förståelsen. Lärandet handlar om en successiv utveckling av den tekniska kompetensen och revisorsrollen. Genom interaktion med kollegor och genom användning av egna erfarenheter i arbetet utvecklar man sin kompetens och förståelse. Det implicita lärandet handlar inte om att omtolka vad man håller på med som revisor, utan om att härma andras tillvägagångssätt. En revisorsassistent på SET menade att han arbetar i stort sett på samma sätt idag som när han började arbeta för fyra år sedan. ”Den stora skillnaden är att idag förstår man vad man håller på med. Redan från dag ett jobbar man på samma sätt som man gör efter fem eller tio år. Bara det att dag ett fattar man inte vad man gör, det kanske man gör efter fem år.” (Assistent C, SET, 2002-11-28). Detta tyder på att assistentens förståelse för arbetet hela tiden utvecklats och förstärkts, men att utvecklingen skett inom ramen för den förståelse av revisorsarbetet han hade då han började arbeta, eftersom arbetssättet i stort sätt är detsamma nu som då.

Vi kan med hjälp av vårt empiriska material således inte se att medarbetarna har utvecklat någon förändring av förståelsen som en följd av det implicita lärandet, det vill säga vad Sandberg & Targama (1998) kallar kulturförändring. En kulturförändring kan vara en helt spontan process, men den kan också vara initierad från företagets sida. Varför detta inte verkar ske i revisionsbranschen kan man spekulera om – en möjlig förklaring skulle kunna vara att man inom yrket inte har haft anledning att ompröva sin förståelse under en lång följd av år, eftersom man har haft en verksamhet som har varit framgångsrik och fram tills helt nyligen inte ifrågasatts i någon större utsträckning. Detta kan ha gjort att man i synen på verksamheten i stort antagit ett rationalistiskt synsätt, där uppfyllelse av kortsiktiga mål har fått stå i förgrunden. När en verksamhet fungerar bra är det lätt att det mer långsiktiga, reflekterande tänkandet och ifrågasättandet får stå tillbaka, vilket även påverkar i hur hög grad man som revisor omtolkar sin egen verksamhet. En annan anledning till att det implicita lärandet resulterar i praxisutveckling och inte i kulturförändring kan vara den starka standardisering som kännetecknar branschen. Revisorerna måste hela tiden hålla sig till det stränga regelverk som omgärdar situationen, vilket starkt begränsar möjligheterna att gå utanför de rådande normerna och ifrågasätta dessa.

Om vi i stället hade valt att betrakta lärandet utifrån ett rationalistiskt perspektiv hade det varit betydligt svårare att se att kompetensutvecklingen inte leder till ett kanske önskat omtolkande av arbetets innebörd. Med en rationalistisk ansats ses lärandet som förvärvandet av en viss uppsättning kunskaper och färdigheter (Sandberg & Targama, 1998). Företagens definitioner av kompetens och den syn på kompetensutveckling som kommit fram i intervjuerna med human resources managern och den ansvariga för revision på malmökontoret på Deloitte (2002-11-25, 2002-11-26) och med den utbildningsansvarige på SET (2002-12-09) tyder på att revisionsbyråerna har ett rationalistiskt perspektiv på lärande och kompetens. Detta skulle kunna leda till att företagen vid ett eventuellt behov av förändring av förståelsen för vad revisorsarbetet innebär låser sig i de gamla mönstren. Med tanke på att revisionsbranschen sedan Enron-skandalen i USA befinner sig i en tid av turbulens och omstrukturering kan det vara relevant att diskutera om dessa händelser har börjat skapa eller borde skapa ett behov av omtolkning av revisorsrollen. Man kan naturligtvis fråga sig varför inte denna diskussion har varit mer aktuell tidigare då problemet med revisorsyrkets karaktär av dubbla roller har funnits i många år. Det är lätt att vara efterklok, men om detta problem ses i ljuset av Axelssons (1996) tankar om det centrala med balansen mellan kompetensutvecklingen på kort och lång sikt, kan man dra slutsatsen att revisionsbranschen hittills har anlagt ett alltför kortsiktigt perspektiv på sin verksamhet. Axelsson betonar vikten av att anta ett reflekterande förhållningssätt till sin egen verksamhet och att detta kan ske bland annat med hjälp av att företaget ser långsiktigt på behovet av kompetens och låter kompetensutvecklingen ske även på andra områden än de som har omedelbar nytta. Detta kan bidra till att medarbetarna och företaget antar ett ifrågasättande och självkritiskt perspektiv som kan vara till nytta på längre sikt (Axelsson, 1996 och Tushman & Nadler, 1996). Det finns alltså inom ramen för lärande i arbetslivet och kompetensutveckling en potential för att skapa en ny förståelse för sina arbetsuppgifter och sin verksamhet som man kanske inte tänker på i första hand när man hör ordet kompetensutveckling.

Vi har nu vid ett flertal tillfällen fastslagit att kompetensutvecklingen i revisionsbranschen handlar om utveckling inom den befintliga förståelsen av arbetet. Dessa tydliga resultat kan vid en första anblick ge en bild av att revisorsyrket enbart handlar om statisk faktabearbetning som styrs stenhårt av lagar och förordningar. I följande avsnitt kommer vi för att nyansera denna bild att ge ett lite annorlunda perspektiv på det lärande som sker i revisionsbranschen i termer av reproduktion och kreativitet. Vi utgår från Ellströms (1992) modell över olika lärandenivåer (se figur s.15).

5.2.4 Från reproduktion till kreativitet

Genom att se på vilka arbetsuppgifter medarbetarna på Deloitte och SET har kan man klassificera deras lärande utifrån Ellströms olika lärandenivåer. På Deloitte är skillnaderna mellan de olika lärandenivåerna tydligast eftersom företaget använder sig av en karriärstege med klart definierade arbetsuppgifter för varje steg. Det föreligger dock ingen större skillnad mot hur utvecklingen ser ut på SET.

På assistentstadiet kan lärandenivån liknas vid Ellströms (1992) reproduktiva lärande. Som assistent arbetar man med ”löpande granskning, går igenom rutiner, testar risker, är med på inventeringar, bokslutsarbete och due dilligence” (Assistent, Deloitte, 2002-11-26). Som assistent får man mer eller mindre på förhand definierade arbetsuppgifter som ska genomföras enligt specificerade regler, normer och principer. När arbetet är genomfört kontrolleras och värderas resultatet av en överordnad.

”Att vara senior innebär bland annat att vara gruppleddare ute hos kunder och att rapportera till manager eller partner. Som senior är man oftast den som är mest hos klienten.” (Senior, Deloitte, 2002-11-26). Detta stadium kan relateras till det regelstyrda produktiva lärandet, eftersom man som senior får ett visst ansvar för att värdera det resultat som gruppen ute hos klienten åstadkommit.

Som manager arbetar man med ”mindre detaljer och mer komplicerade frågor. Det blir mer planering och uppföljning samt rapportering till företagen. Att sälja in uppdrag kommer också med managerrollen.” (Manager, Deloitte, 2002-11-26). Managerstadiet kan liknas vid Ellströms målstyrda produktiva lärande eftersom en manager i större utsträckning kan påverka sin arbetssituation ifråga om vilken metod som ska användas samt hur arbetet ska utvärderas. Uppgiften är dock fortfarande i någon mån given eftersom det är den påskrivande revisorn som är ytterst ansvarig för klienten. Managern kan emellertid också vara påskrivande; i ett sådant fall har managern i princip samma handlingsutrymme som överordnade senior managers och partners.

På senior manager- och partnernivå där man uppnått auktorisation uppnås enligt vår mening det kreativa lärandet. En auktoriserad revisor måste utnyttja sin auktoritet för att välja metoder och värdera resultatet och för att definiera uppgiften. Denna person har större frihet men också större ansvar, då det är den auktoriserade revisorn som är påskrivande och ansvarar för revisionsberättelsen. På dessa högre nivåer inträder ofta även personal- och kvalitetsansvar, arbetsuppgifter som möjliggör kreativt lärande i en annan utsträckning än ren revision.

Trots att vi hävdar att de auktoriserade och påskrivande revisorerna uppnår det kreativa lärandet kan man samtidigt ifrågasätta detta resonemang. Eftersom det ligger i sakens natur att revisionsyrket är ett standardiserat yrke som måste följa särskilda bestämmelser och lagar kan det vara svårt att se att det kreativa lärandet verkligen går att uppnå. Det är betydligt lättare att se att exempelvis en reklambyrå kan skapa en kreativ lärandemiljö. Vi vill ändå hävda att de auktoriserade uppnår kreativt lärande, men att det sker inom vissa ramar. Som en assistent uttryckte det: ”Det finns alltid en gräzon där man kan laborera, ingenting är svart eller vitt trots att det står i lagen, mycket är hårt uppstyrt i den här branschen men om man tittar på skatteproblematiken är det många gånger man kan tänja på gränserna” (Assistent C, SET, 2002-11-28). Som vi ser det kan ett sådant laborativt tolkande av lagar och förordningar betraktas som kreativt. Ett ifrågasättande kreativt lärande eller fullständigt nyskapande kommer emellertid aldrig att kunna uppnås på grund av alla förordningar som måste följas. Detta innebär att även om vi kan konstatera att skillnaderna i lärandenivåer är stora inom yrket, där medarbetarna går från ett

till viss del reproduktivt lärande till ett kreativt, sker hela denna utveckling inom rådande förståelse för arbetet. Detta förhållande utesluter emellertid enligt vår mening inte att ett kreativt lärande kan äga rum.

5.3 Sammanfattning

Som vi i resonemangen konstaterat ovan sker lärandet på Deloitte och SET inom ramen för den existerande förståelsen. Kompetensutvecklingen sker genom såväl explicit som implicit lärande. Vi kan därför klassificera in kompetensutvecklingen som kompetensförstärkning och praxisutveckling inom ramen för rådande kultur.

	Tonvikt på explicit lärande	Tonvikt på implicit lärande
Utveckling inom ramen för existerande förståelse	Kompetensförstärkning	Praxisutveckling inom ramen för rådande kultur
Förändring av förståelse	Kompetensförnyelse	Kulturförändringar

Figur 9 Utveckling inom ramen för existerande förståelse (Sandberg & Targama, 1998:126, något bearbetad)

Inom revisionsbranschen kan man säga att det finns en välutvecklad standardiserad förståelse som revisorsassistenterna ska lära sig såväl genom formaliserad utbildning som genom den socialiseringsprocess som innebär att assistenterna rör sig från periferin in mot mitten av kompetensgemenskapen. Utifrån sin rationalistiska förståelseform är det svårt, men enligt vår mening möjligt, för medarbetarna att realisera kreativt lärande; däremot lyckas de på grund av en rad olika faktorer inte åstadkomma ett lärande som ifrågasätter rådande förståelse. Revisorerna arbetar i en institutionaliserad miljö där medarbetarna ska lära sig att arbeta efter denna disciplin eftersom det ger legitimitet åt yrket.

6 Resultat och diskussion

Vi har i vår uppsats utgått ifrån ett tolkande perspektiv på kompetens, ett synsätt som är ett alternativ till det rationalistiska perspektiv som varit dominerande under lång tid. Genom vår studie har det framgått att de personer vi har intervjuat i sin syn på kompetensbegreppet i huvudsak anlägger ett traditionellt rationalistiskt synsätt. Vanligtvis ses kompetens som en uppsättning egenskaper som är nödvändiga för att klara av sitt arbete på ett bra sätt. Ett vanligt svar har varit att kompetens definieras som en kombination av tekniska och sociala färdigheter, vilket stämmer väl överens med ett rationalistiskt synsätt på begreppet. Med tanke på strukturen inom branschen, där nya lagar och förordningar fortlöpande påverkar arbetet, är det inte förvånande att det rationalistiska synsättet har blivit det förhärskande. För yrkets fortlevnad och utveckling har det varit centralt med en fortlöpande utveckling av den tekniska kompetensen, och denna kompetens har man vanligtvis tillgodogjort sig med utgångspunkt i ett rationalistiskt synsätt.

Den rationalistiska förståelsen av vad kompetens innebär får konsekvenser för hur kompetensutvecklingen utformas. I vår analys har vi utgått från en modell av Sandberg & Targama (1998) som genom att anlägga en tolkande ansats synliggör en dimension som inte framkommer med ett rationalistiskt perspektiv. Denna modell har hjälpt oss att konstatera att kompetensutvecklingen i revisionsbranschen sker inom den existerande förståelse revisorerna och revisorsassistenterna har av sitt arbete. Kompetensutvecklingen inom revisionsbranschen sker genom såväl explicit som implicit lärande.

Det explicita lärandet sker i huvudsak i form av utbildning genom kurser och seminarier. En annan form av explicit lärande är de utvecklingssamtal som hålls med medarbetarna på både Deloitte och SET. På grund av den höga standardiseringen och de kontinuerliga förändringarna av regelverket är revisionsbranschen mycket utbildningsintensiv, särskilt under de första fem åren i yrket.

Alla vi talat med menar att den utbildning som krävs för att uppnå auktorisation i hög grad är dem till stor nytta i det dagliga arbetet. Innehållet i kurserna verkar således direkt tillämpbart i arbetssituationen. Ofta används i kurserna ett erfarenhets- och problembaserat tillvägagångssätt, vilket säkerligen bidrar till att respondenterna tycker att kurserna är väl anpassade till de problem de stöter på i det dagliga arbetet. Kurserna som ska leda till auktorisation fokuserar starkt på den tekniska kompetensen, det vill säga kunskaper inom områden som revision, företagsbeskattning och mervärdesskatt. Ingen av de vi talat med har uttryckt någon önskan om en kurs eller ett seminarium med personlig eller social utveckling som ett uttalat tema. Våra intervjuer visar att utveckling av social kompetens i stället sker omedvetet i mötet med andra människor, antingen igenom grupsammansättningar i en explicit lärsituation eller i de implicita lärprocesser som äger rum i det dagliga arbetet.

Eftersom det främst är revisorer eller personer från branschen som håller i kurserna har dessa personer redan en viss grundsyn på hur revision går till och hur kunskapen inom detta område ser ut och bör läras ut. Den tekniska och sociala kompetensen kommer inifrån systemet vilket

tyder på att som sker är en kompetensförstärkning inom rådande förståelse. Ingen av respondenterna har heller antytt att någon kurs utmärkt sig i jämförelse med de andra, i bemärkelsen att någon kurs skulle ha syftat till att ompröva rådande föreställningar genom att ha ett annorlunda innehåll eller en ovanlig pedagogik, något som Sandberg & Targama menar är centralt för att en förnyelse av förståelsen ska kunna komma till stånd i det explicita lärandet.

Även inom det implicita lärandet visade sig utvecklingen av kompetensen främst ske inom ramen för den redan existerande förståelsen. Denna praxisutveckling är en central del av lärandet inom revisionsbranschen och det implicita lärandet i form av till exempel socialiseringsprocesser betonades av många intervjupersoner vara en större källa till ny kompetens än kurserna inom det explicita lärandet.

En viktig faktor för lärandet i arbetet som betonades av flertalet av intervjupersonerna var en fungerande dialog mellan medarbetarna i organisationen. Man delar hela tiden med sig av sina kunskaper och frågor varandra till råds. Revisionsarbetets karaktär av mycket självständigt arbete under överseende av mer erfarna medarbetare stämmer bra överens med Lave och Wengers (1991) tankar om att det situationsbaserade lärandet sker genom aktivt deltagande i en så kallad kompetensgemenskap. Den i revisionsbranschen vanligt förekommande dialogen mellan medarbetare kan ibland ta formen av en mästare-lärling-relation. Denna uppdelning syns i sättet teamen fördelar arbetsuppgifterna mellan assistenter och revisorer. Assistenterna tar hand om enklare och mer grundläggande moment medan de auktoriserade har en mer expertbetonad, kontrollerande och översiktlig roll. I revisionsbranschen ser vi alltså tendenser till lärlingskapsliknande förhållande för de som anställs som assistenter. Det hinder proven för denna auktorisation utgör fungerar i praktiken som en skiljelinje mellan kompetensgemenskapens fullvärdiga medlemmar och dess praktikanter.

Det är värt att notera att samtliga respondenter anser kompetensutveckling vara något viktigt och roligt. Det kan bero på att det inom revisionsbranschen har utvecklats en förståelse för yrkesrollen som inkluderar en positiv inställning till kompetensutveckling.

Sammantaget visade alltså vår studie att en förändring av förståelsen inte äger rum genom kompetensutvecklingen i revisionsbranschen. En möjlig förklaring till detta resultat kan vara att revisorsyrket under en lång följd av år inte har varit utsatt för sådan turbulens eller förtroendekris som emellanåt drabbat exempelvis börsmäklare. Det har alltså inte funnits någon anledning till reflektion annat än över det faktiska arbetet, vilket lett till att utvecklingen av förståelsen inte gått utanför de rådande ramarna. En annan anledning kan vara att det regelverk som omgärdar aktiviteterna i branschen gör att den grundval som yrket vilar på inte kan ifrågasättas. I stället handlar de självreflekterande inslagen om en omtolkning av förhållanden som ligger inom ramverket.

Vi har nu med utgångspunkt i både teori och empiri beskrivit och analyserat hur medarbetare i revisionsbranschen ser på begreppet kompetens samt hur kompetensutveckling hanteras inom yrket. Att kompetensutvecklingen resulterar i lärande inom den rådande förståelsen behöver inte nödvändigtvis vara av ondo. Det förtroende klienten hyser gentemot revisorn som hela branschen legitimeras av skulle undermineras om inte kreativiteten i yrket håller sig inom lagens ramar. Detta betyder dock inte att varje typ av förnyad förståelse måste innebära ett ifrågasättande av lagen. På grund av den konflikt som uppstått genom revisorns dubbla roller kan det i framtiden bli nödvändigt att medarbetarna i revisionsbranschen omtolkar förståelsen för sin verksamhet. I ett sådant fall kan en medvetenhet om det tolkande perspektivets fördelar gentemot det rådande rationalistiska synsättet vara av avgörande betydelse.

Litteraturförteckning

Publicerade källor

- Allwood, C. M. & Eriksson, M. G. (red.) (1999) *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, I. (1998) *Den uppenbara verkligheten. Val av samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anttila, M. (2001) *Kompetensförsörjning – företagets viktigaste process*. Stockholm: Ekerlids förlag.
- Axelsson, B. (1996) *Kompetens för konkurrenskraft*. Stockholm: SNS Förlag.
- Backlund, T., Hansson, H. & Thunborg, C. (red.) (2001) *Lärdilemman i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989) Situated Learning and the Culture of Learning. I: *Educational Researcher*, no 18, s. 32-42
- Ellström, P.-E. (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: CE Fritzes.
- Ellström, P.-E., Gustavsson L. & Larsson, S. (1996) *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hall, J. (1990) *Kompetens i organisationen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, J. (1997) *Skapande personalarbete. Lärande och kompetens som strategi*. Stockholm: Bokförlaget Rabén Prisma.
- Keen, K. (1989) *Vad är kompetens?* Malmö: Mitt förlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lundmark, A. (1998) *Utbildning i arbetslivet. Utgångspunkter och principer för planering och genomförande av personalutbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Morgan, G. (1980) Paradigms, Metaphors and Puzzle Solving in Organization Theory. I: *Administrative Science Quarterly* vol 25, no 4, s. 604-620.

Morgan, G. (1999) *Organisationsmetaforer*. Lund: Studentlitteratur.

Nonaka, I. (1994) Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. I: *Organization Science* vol 5, no 1, s. 14-21.

Patel, R & Davidsson, B (1991) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R. & Tebelius, U. (red.) (1987) *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Sandberg, J. & Targama, A. (1998) *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Senge, P. (1995) *Den femte disciplinen. Den lärande organisationens konst*. Stockholm: Fakta Info Direkt Sweden AB.

Stevrin, P. (1986) *Kompetensutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Sveiby, K.-E. (1995) *Kunskapsflödet*. Svenska Dagbladets Förlags AB

Svenska Akademiens ordlista över svenska språket (SAOL) (1998) 12 uppl. Stockholm: Norstedts Ordbok.

Thurén, T. (1991) *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber AB.

Tushman, M. & Nadler, D. (1996) *Organizing for innovation*. I: Starkey, Ken (red.) *How organizations learn*. London: International Thomson Business Press.

Opublikerat material

Deloitte & Touche, gEm Global Excellence Model, Human Resources

Deloitte & Touche, Do you really know Deloitte?

Elektroniska källor

<http://www.deloitte.se>, 2002-12-07

<http://www.set-revision.se>, 2002-12-07

<http://www.revisorsnamnden.se/Insidan.htm>, 2002-12-05

<http://www.irev.se>, 2002-12-07

Muntliga källor

Deloitte & Touche

Human resources manager, 2002-11-25

Partner ansvarig för revision i Malmö, 2002-11-26

Manager, 2002-11-26

Senior, 2002-11-26

Assistent, 2002-11-26

SET Auktoriserade Revisorer

Assistent A, 2002-11-22

Assistent B, 2002-11-28

Assistent C, 2002-11-28

Auktoriserad revisor och utbildningsansvarig, 2002-12-09

Bilaga 1

Presentation av intervjupersonerna

Deloitte & Touche

Human resources managern – har arbetat i 1,5 år och kommer från början från Andersen. Arbetar nu på personalavdelningen i Göteborg och Malmö. För tillfället arbetar HR-managern med implementeringen av den nya kompetensutvecklingsplanen som tagits fram efter sammanslagningen mellan Andersen och Deloitte. Kompetensutvecklingsplanen presenterades för första gången för de anställda på eftermiddagen efter våra intervjuer på Deloitte.

Partnern – ansvarar för revision i Malmö, en avdelning med cirka 70 personer. Han har varit i branschen sedan 1985 och är auktoriserad sedan 1989. Partnerna har personal- och kvalitetsansvar vilket innebär att han ansvarar för att personalen har rätt bakgrund samt att de utvecklas på rätt sätt.

Managern – kommer från början från Andersen och har arbetat i 5,5 år och har nyligen blivit auktoriserad. Hon har arbetat som manager i 1,5 år men är ännu inte påskrivande revisor. Arbetet som manager innebär större ansvar och arbete med mer komplicerade frågor.

Senioren – har arbetat på Andersen i 5 år och varit senior i 3 år. Som senior arbetar man som gruppleddare ute hos kunder och rapporterar till en manager eller partner. Senioren är oftast den som är mest ute hos klienten.

Assistenten – har arbetat som revisorsassistent i 1 år och började på Andersen. Som assistent arbetar man med löpande granskning, går igenom rutiner, testar risker, gör inventeringar och bokslutsarbete.

SET Auktoriserade Revisorer

Auktoriserade revisorn – är auktoriserad sedan 1984 och är även utbildningsansvarig på SET vilket innebär totalt 200 personer varav 16 i lund. Arbetsuppgifterna inom utbildningsområdet innebär bland annat att ta fram utbildningsplaner för de anställda.

Assistent A – arbetar som revisorsassistent sedan 2,5 år och arbetar huvudsakligen med små till medelstora företag.

Assistent B – har arbetat på SET i 3,5 år och arbetar med både bokföring hos små företag och revision i större företag.

Assistent C – har arbetat på SET i 4 år. Arbetar med såväl bokföring som revision och med företag i olika storlekar.

Bilaga 2

Intervjufrågor

- Vill du berätta kort om företaget? Vilken är din befattning inom företaget? Arbetsuppgifter? Hur länge har du arbetat här?
- Vad är kompetens för dig? Har företaget någon definition? Vad kännetecknar en kompetent revisor?
- Har företaget någon kompetensutvecklingsstrategi och hur ser den ut?
- Är kompetensutveckling viktigt? I så fall varför?
- Vilken typ av kompetensutveckling erbjuds de anställda?
- Handlar det bara om utbildning inom ”professionen” eller även om annan typ av utbildning, till exempel utbildning i ledarskap eller kundbemötande?
- Hur är relationen mellan obligatorisk/frivillig utbildning?
- Sker utbildningen i egen regi eller utanför?
- Vem beslutar om kompetensutveckling?
- Hur mycket tid finns avsatt för kompetensutveckling för de anställda?
- Hur tycker du att kompetensutvecklingen fungerar i företaget? Vad fungerar och vad fungerar inte, varför?
- Hur tycker du att kompetensutvecklingen fungerar för dig?
- Har du inflytande över din kompetensutveckling?
- Har kompetensutvecklingen förändrats under den tid du arbetat i företaget?
- Hur vet vem var kunskapen finns? Vet du var du ska vända dig för att få tag i information?
- Hur sprids kunskap i företaget? Informell/formell miljö?
- Tycker du att er kultur främjar kunskapsöverföring?
- Hur utnyttjar du den resurs som mer erfarna kollegor utgör?
- Har ert företag någon typ av mentorskap? Utvärdering eller betyg?