



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

PED 440
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
2002-01-17

P-programmets relevans i arbetslivet

En kvalitativ undersökning

Johan Bjärstorp & Markus Holmgren

Handledare:
Maria Löfgren Martinsson

Lunds Universitet
Pedagogiska institutionen

ABSTRACT

Arbetets art: 41-60 p Kandidatuppsats, Pedagogik

Sidantal: 35 sidor

Titel: P-programmets relevans i arbetslivet – en kvalitativ undersökning

Författare: Johan Bjärstorp och Markus Holmgren

Handledare: Maria Löfgren Martinsson

Datum: 2002-01-07

Bakgrund: P-programmet syftar till viss del att förbereda studenter för arbete med personal- och arbetslivsfrågor inom företag, förvaltningar och organisationer. Vi ansåg att det skulle vara intressant att undersöka hur väl denna utbildning lyckas med sina intentioner.

Syfte: Syftet med detta arbete är att beskriva och analysera hur personer i större företag med examen från P-programmet från Lunds Universitet, uppfattar utbildningens relevans i arbetslivet.

Metod: Undersökningen genomfördes som en kvalitativ studie genom ett dels induktivt och dels deduktivt tillvägagångssätt. För den empiriska datainsamlingen användes intervjuer.

Resultat: Det fanns en grundläggande kritik mot P-programmet som främst handlade om den bristfälliga kommunikationen inom utbildningen. Intervjupersonerna menade att det var svårt att förstå innebörden av vissa moment i utbildningen, vilket ledde till att helheten och relevansen var svår att se. De efterfrågade en bättre och mer konstruktiv dialog mellan samtliga berörda parter. Intervjupersonerna upplevde P-programmet som ganska abstrakt och därför ansåg de att dess avsikter måste bli tydligare gällande genomförande och innehåll. Det visade sig dock att intervjupersonerna hade givit oss dubbla budskap eftersom deras åsikter i många fall var motsägelsefulla.

Nyckelord: Utbildningsplanering, tyst kunskap, informellt lärande, erfarenhetsbaserat lärande, metalärande och överförbara kunskaper.

Innehållsförteckning

1	INTRODUKTION OCH SYFTE	1
1.1	<i>INLEDNING</i>	1
1.2	<i>SYFTE</i>	1
1.3	<i>BAKGRUND</i>	2
1.4	<i>DISPOSITION</i>	4
2	METOD	4
2.1	<i>UTGÅNGSPUNKTER OCH ANSATS</i>	4
2.1.1	Kvalitativ och kvantitativ forskning.....	4
2.1.2	Deduktion och induktion.....	5
2.2	<i>GENOMFÖRANDE AV DEN EMPIRISKA UNDERSÖKNINGEN</i>	6
2.2.1	Urval.....	6
2.2.2	Upprättande av intervjuguide.....	7
2.2.3	Genomförande av intervjuerna.....	8
2.2.4	Bearbetning av insamlade data.....	8
2.3	<i>KVALITETSASPEKTER</i>	9
2.3.1	Etiska överväganden.....	9
2.3.2	Validitet och reliabilitet.....	9
2.4	<i>METODDISKUSSION</i>	10
3	RESULTAT	11
3.1	<i>BAKGRUND</i>	11
3.2	<i>UTBILDNINGENS KARAKTÄR</i>	13
3.3	<i>TILLÄMPNINGEN OCH RELEVANSEN I ARBETSLIVET</i>	14
3.4	<i>ANKNYTNING AV EMPIRIN TILL TEORI</i>	16
4	TEORI	17
4.1	<i>LITTERATUR</i>	17
4.1.1	Sökning.....	17
4.1.2	Urval.....	17
4.1.3	Bearbetning.....	17
4.2	<i>UTBILDNINGSPLANERING</i>	17
4.3	<i>KUNSKAP OCH LÄRANDE</i>	20
4.4	<i>TYST KUNSKAP</i>	21
4.5	<i>INFORMELL KUNSKAP</i>	23
4.5.1	Tillägnet av informell kunskap.....	23
4.6	<i>ERFARENHETSBASERAT LÄRANDE</i>	23
4.6.1	Vardagslärande.....	23
4.6.2	Metalärande.....	26
4.6.3	Inlärningsprocess i grupp.....	27
4.7	<i>ÖVERFÖRBARA KUNSKAPER</i>	27
5	ANALYS OCH DISKUSSION	28
5.1	<i>ANALYS AV RESULTATET</i>	28
5.2	<i>AVSLUTANDE DISKUSSION</i>	33
6	KÄLLFÖRTECKNING	36
	<i>BILAGA 1 – INTERVJUGUIDE</i>	<i>I</i>
	<i>BILAGA 2 – MODELL FÖR VÅRT TILLVÄGAGÅNGSSÄTT</i>	<i>II</i>

1 Introduktion och syfte

1.1 Inledning

I början av denna termin gavs en del förslag och idéer till ämnen vi skulle kunna skriva om i vår kandidatuppsats. Det förslag som intresserade oss mest var det som handlade om en teknisk utbildning och dess relevans i arbetslivet. Med andra ord, hur stor nytta de utexaminerade studenterna hade av det de lärt sig under utbildningen i sitt nuvarande arbete. Eftersom vi ”skuggar” Personal och arbetslivsprogrammet (härefter P-programmet), det vill säga läser de fristående kurser som ingår i programmet, ansåg vi att det skulle vara intressant att undersöka hur stor nytta man verkligen har av det man lär sig under denna utbildning.

Frågan är om utbildningen hänger med när personalarbetet byter skepnad. Man kan också fråga sig om förändringar i arbetslivet verkligen återspeglas i den akademiska utbildningsplaneringen. I tidningen PM Kompetens (nr. 5, 2001) kunde man läsa om Nils Eriksson, universitetslektor i sociologi och ansvarig för P-programmet vid Umeå Universitet, och hans synpunkter på dessa frågor. Han menade att utbildningen hela tiden förändras och att de i Umeå hade en aktiv omvärldsbevakning för att fånga upp det som är aktuellt och konkret. Han påpekade dock att utbildningen både ska vara yrkes- och forskarförberedande och då måste det finnas en tydlig kontinuitet. Det är inte möjligt att ändra kursplan och innehåll i samma takt som samhällets snabba förändringar eller att påverkas av trender. Med en yrkeslivsrepresentant i ledningsgruppen, gästföreläsare från näringslivet och lärare med arbetslivskontakter får utbildningen i Umeå emellertid viktiga impulser utifrån. Dessutom har Umeå, som enda studieort, kvar en praktikperiod och antagningskrav på arbetslivserfarenhet. Nils Eriksson berättar vidare att de noga följer upp var de utexaminerade studenterna tar vägen. Det är inte bara till arbeten som strateger, assistenter eller chefer på personalavdelningar. Många går istället till enheter som arbetar med strategiska frågor, till exempel affärsutveckling eller avdelningar som utvecklar och förvaltar människor. De senaste åren har många studenter också börjat som rekryterare hos olika bemanningsföretag. Men hur ser det egentligen ut i Lund? Den stora skillnaden är att utbildningen i Lund är rent teoretiskt inriktad. Där finns det varken krav på arbetslivserfarenhet eller praktik som en del av utbildningen. Möjligen är en del av Nils Erikssons argument till för att locka studenter till utbildningen i Umeå, men vad anser utexaminerade studenter från Lund hur P-programmet ska se ut för att vara relevant i arbetslivet? Det är detta vi avser att undersöka med denna uppsats.

1.2 Syfte

Syftet med detta arbete är att beskriva och analysera hur personer i större företag med examen från P-programmet från Lunds Universitet, uppfattar utbildningens relevans i arbetslivet.

I samband med upprättandet av detta syfte uppstod en del huvudfrågor, som skulle konkretisera vårt formulerade ändamål med denna uppsats:

- Hur uppfattas kvaliteten på P-programmet?

- Vad är det mest väsentliga utbytet av P-programmet?
- På vilket sätt förbereder P-programmet studenterna för arbetslivet och hur användbara är dessa färdigheter?
- Vilka förändringar skulle kunna göras för att förbättra P-programmet, gällande innehåll och form?

Frågorna ovan inbegrips i vår forskningsfråga som lyder:

Hur relevant och användbar är den tillägnade kunskapen från P-programmet i arbetslivet?

1.3 Bakgrund

Vårt intresse för detta ämne fördjupades när Olof Nelson höll en föreläsning i början av höstterminen 2001, där han presenterade delar av resultatet från enkätundersökningen ”Samhällsvetare i arbetslivet” bestående av studenter med examen från 1997/1998. Denna gjordes av Eva Fasth på Utvärderingsenheten vid Lunds Universitet i början av 2001 och sammanställdes av Olof Nelson. Sammanställningen var dock inte publicerad vid denna tidpunkt, men efter vidare kontakt med Olof och Utvärderingsenheten kunde vi få tillgång till delar av materialet i form av SPSS-filer samt själva enkäten och använda den som vår pilotstudie. I denna undersökning gav studenterna synpunkter på sin samhällsvetenskapliga utbildning och i vilken utsträckning de hade nytta av olika färdigheter i sitt nuvarande arbete. För att inte upprepa och göra om denna undersökning ville vi istället undersöka *vad* som låg bakom dessa svar och uppfattningar. Respondenterna i denna enkätundersökning hade varit ute i arbetslivet i ett par år och hade därmed fått distans till sin utbildning. Materialet som vi använde oss av var anpassat av Olof Nelson för oss så att det bara gällde personalvetare. Vi använde oss av vissa resultat från undersökningen som vi ansåg vara av betydelse för vår uppsats. Nedan följer en redovisning i textform av de frågor och resultat från Utvärderingsenhetens enkätundersökning som vi har använt oss av i denna uppsats.

Det var två frågor som i huvudsak var fruktbara för vår undersökning. Utformningen av frågorna var uppbyggda på ett sådant sätt att respondenterna fick fylla i sin åsikt på en femgradig skala mellan *inte alls* till *väldigt mycket* för den första frågan och mellan *mycket missnöjd* till *mycket nöjd* för den andra frågan. Den första frågan handlade om i vilken utsträckning respondenternas nuvarande arbete innebar att de skulle kunna hantera en rad olika arbetsuppgifter och den andra frågan om hur respondenterna bedömde färdighetsträningen som de fick genom P-programmet för att klara av dessa. Anledningen till att vi valde dessa två var att de, liksom vår undersökning, handlade om vad som krävs i det nuvarande yrket och i vilken utsträckning de fick träning i det under sin utbildning.

I Utvärderingsenhetens undersökning framkom en del färdigheter som ansågs vara användbara och viktiga i arbetslivet. Exempel på sådana färdigheter som vi ville behandla var till exempel att: *tänka kritiskt, argumentera och övertyga, göra skriftliga och muntliga presentationer, hantera olika sociala situationer och att planera, genomföra och kontrollera verksamhet*. Dessa färdigheter ansågs vara ”viktiga” eller ”väldigt viktiga” i deras nuvarande arbeten och många ansåg även att träning för dessa gavs under utbildningen.

Under perioden 1992-93 förändrades P-linjen till P-programmet. De svenska politikerna beslutade att man inte längre skulle få akademiska poäng för praktik (med undantag från de yrken som ger särskild legitimation, till exempel läkare, sjuksköterska, brandingenjör). Övergripande riktlinjer upprättades men det var upp till varje enskilt universitet/högskola att utforma sin egen kursplan.

För att få en bra grund att stå på, innan själva undersökningen, genomförde vi informella samtal med Agneta Wångdahl Flinck och Rune Dahlgren som båda har kopplingar till P-programmet. Agneta arbetar på Pedagogiska Institutionen vid Lunds Universitet och är för närvarande programansvarig för P-utbildningen. Hon tillträdde denna tjänst höstterminen 2000 och innan dess har hon varit aktiv som lärare på pedagogiska institutionen i Lund sedan 1985. Därmed har hon insikt i och kunskap om både P-linjen och P-programmet. Rune Dahlgren är för närvarande lärare i Sociologi och Beteendevetenskaplig metod på Beteendevetenskaplig och arbetsrättslig grundkurs, härefter BAG. Han har tidigare varit utbildningsansvarig både på P-linjen och P-programmet, men har nu ingen direkt anknytning till programmet.

De ansåg att det fanns både positiva och negativa aspekter i P-linjens utformning i relation till P-programmet. Det fanns ett missnöje med P-linjen, både från lärare och från studenter, angående kursplanens innehåll som bestod av flertalet kortare kurser. Dessa gjorde att helhetssynen och den *röda tråden* var otydlig i utbildningen, men även administrationen var komplicerad. Lunds Universitet låg i täten för att teoretisera utbildningens innehåll. Utbildningen förändrades från att vara yrkesförberedande till att bli mer akademiskt renodlad. Arbetslivets förändrade krav på personalvetare i allmänhet har också betydelse i förändringen.

Övergången medförde att studenter fick större frihet att välja olika kurser och därmed skraddarsy sin utbildning efter egna önskemål. Istället för ”snuttifieringen” av kurser som ingick i linjen ville man i utformningen av programmet undvika detta genom att införa större kursblock. På grund av att man bara läste begränsade delar av vissa kurser (till exempel nationalekonomi, statsvetenskap, statistik) försvårades administrationen och kontinuiteten i utbildningen. Det som nämndes som en negativ följd var att sammanhållningen gick förlorad när studenterna inte längre ”följde” med sin klass genom utbildningen. Förlusten av praktiktiden i arbetslivet skapade ett glapp i tillämpningen av teorierna i praktiken och en naturlig arbetslivserfarenhet gick om intet. Många kontakter och jobb skapades tidigare genom denna praktiktid och därför var detta moment uppskattat bland flertalet av studenterna. Det fanns dock vissa studenter som menade att de själv kunde ordna sin praktik och samtidigt bli avlönade, istället för att behöva ta studielån och ”betala för att arbeta”.

Vårt forskningsproblem är grundat i en undersökning av hur en utbildning förbereder studenter för ett kommande yrkesliv. Vi har valt att fördjupa oss i P-programmets utbildningsinnehåll och dess kvalitet för att bedöma i vilken utsträckning detta har skett. Utifrån syftet har vi riktat fokus mot vilken typ av kunskaper och färdigheter från utbildningen som anses vara mest användbara i arbetslivet. Tillsammans med det tankesätt som studenterna utvecklat, utgör dessa företeelser en grund för ett pedagogiskt problem.

1.4 Disposition

I kapitel 2 redovisas de metodologiska grunderna och överväganden för den empiriska undersökningen. Denna del tar i huvudsak upp vårt tillvägagångssätt i den empiriska undersökningen med personer i arbetslivet med utbildning från P-programmet i Lund, men även metodologiska överväganden för studien i stort. I kapitel 3 redovisas resultatet av den empiriska studien och i kapitel 4 skapas en teoretisk grund för begrepp och antaganden som vuxit ur den empiriska studien. I kapitel 5 analyseras och diskuteras våra resultat. Förslag ges och frågor väcks om hur P-programmet skulle kunna förbättras i frågan om att öka utbildningens relevans i arbetslivet.

2 Metod

2.1 Utgångspunkter och ansats

När vi hade identifierat vårt forskningsproblem angrep vi detta genom att välja den mest lämpliga metoden. Vi ansåg att ett kvalitativt metodval skulle vara det bästa sättet att tjäna vårt syfte. Genom intervjuer skulle det ges en möjlighet för målgruppen att ge sin bild av hur de uppfattade P-programmets relevans i arbetslivet. Vi ville ha möjlighet att ställa följdfrågor och ge intervjupersonerna ett stort svarsutrymme för att få fram så mycket information som möjligt. På detta sätt skulle vi fördjupa den tidigare kvantitativa undersökningen som Utvärderingsenheten genomförde och sätta ord på de redovisade siffrorna samt försöka förstå vad som ligger bakom svaren.

I bilaga 2 beskriver vi en modell för vårt tillvägagångssätt. Denna har vi skapat för att läsaren lättare ska kunna överblicka de steg vi arbetat utifrån. Vi har till viss del använt ett induktivt tillvägagångssätt och har därför valt att lägga metoden och empirin före teorin eftersom vi utifrån resultatet från empirin har valt teorier.

2.1.1 Kvalitativ och kvantitativ forskning

När det gäller valet av metod faller det alltid tillbaks på syftet. Vad vill vi undersöka? Vad är syftet med uppsatsen? När vi hade bestämt oss för *vad* vi vill undersöka framkom det ganska naturligt *hur* vi skulle gå tillväga på bästa sätt och därmed bestämma valet av metod (Kvale, 1997). Ett grundläggande drag i kvalitativ forskning är den uttalade viljan att se eller uttrycka händelser, handlingar eller normer och värden utifrån de studerade personernas egna perspektiv. Man kan därmed se saker och ting genom aktörernas ögon eller med andra ord att man försöker sätta sig in i deras situation. Patel och Tebelius (1987) beskriver något förenklat att kvalitativ metod är lämplig om forskaren söker ”*kunskap som ska inventera, uttyda och förstå fenomen*”.

Patel och Tebelius (1987) menar att den kvalitativa forskningen bygger på förutsättningen att vi genom språket kan få tillgång till varandras inre världar. Det här innebär att själva *inifrånperspektivet* är en förutsättning för forskningsprocessen. Forskarens erfarenheter och värderingar är ett hjälpmedel när han/hon försöker att komma de människor nära, som han/hon vill undersöka. Bryman (1997) menar att ett sådant synsätt innebär en beredskap att ställa sig empatisk (men inte nödvändigtvis sympatisk) till de personer man studerar. Värderingar och erfarenheter är ett oundgängligt villkor för att forskaren överhuvudtaget ska kunna tolka och förstå den inhämtade informationen. Patel och Tebelius (1987) anser att den kvantitativa forskningen bygger

på ett *utifrånperspektiv*, vilket innebär att man syftar till att beskriva och förklara det som mätningen givit. Det blir forskarens uppgift att, i den mån det är möjligt, neutralisera det subjektiva inslaget och skaffa den information han/hon önskar på ett så objektivt sätt som möjligt. Vid informationsinsamlandet innebär objektiviteten att olika individers värden kan jämföras och utgör följaktligen en förutsättning för kvantitativ bearbetning och analys. Man är även tvungen att kontrollera de subjektiva inslagen eftersom kvantitativ forskning många gånger måste uppfylla reproducerbarhetskravet, vilket innebär att undersökningen ska kunna upprepas exakt och ge samma resultat vid upprepningen.

I praktisk forskning kan man knappast se kvalitativ och kvantitativ forskning som två väsensskilda vetenskapliga realiteter. Det finns inga vetenskapliga angreppssätt som enbart vilar på en enda metodik eller utesluter någon metod bara för att den kallas kvalitativ, kvantitativ eller något annat. En del angreppssätt är beroende av en viss huvudsaklig metod för datainsamlingen, men inte helt och hållet. En undersökning som till exempel bygger på en enkät kommer oundvikligen att bli kvantitativ, men den kan också innehålla kvalitativa drag (Bell, 1995). En forskning som i huvudsak är kvantitativt inriktad har alltså ofta kvalitativa inslag och i samma grad använder kvalitativ forskning sig av kvantitativ information (Patel & Tebelius, 1987).

Vår undersökning utgör ett bra exempel på denna ”problematik” eller snarare på samspelet mellan kvalitativ och kvantitativ metod. Även om vår undersökning är i huvudsak kvalitativt inriktad har vi även använt oss av delar av ett kvantitativt material (Utvärderingsenhetens enkätundersökning ”Samhällsvetare i arbetslivet”). Detta använde vi som utgångspunkt för att formulera våra kvalitativa intervjufrågor. Detta har gjorts för att stärka kvaliteten på undersökningen. Med tanke på ovanstående skillnader mellan kvantitativ och kvalitativ metod, ansåg vi dock att det senare arbetssättet var det som huvudsakligen kunde tjäna vårt syfte på bästa sätt.

2.1.2 Deduktion och induktion

Med tanke på tidigare nämnda skillnader mellan kvantitativa och kvalitativa metoder måste man använda olika tillvägagångssätt för olika typer av forskning, det vill säga olika kunskapsmodeller. Eneroth (1984) menar att man i den *logiskt-deduktiva modellen* utgår ifrån allmängiltig teori och upprättade hypoteser som man sedan prövar mot observationer av företeelsen i verkligheten, det vill säga deduktion. Den *begreppsligt-induktiva modellen* utgår istället ifrån vissa observationer av företeelser i verkligheten, som man sedan sluter till ett allmängiltigt begrepp, det vill säga induktion. Den logiskt-deduktiva modellen åskådliggör den kvalitativa metodens kunskapsmodell på ett bra vis, men har konstruerat den begreppsligt-induktiva modellen för att visa vad han anser ligger ”bakom” eller vad som förutsätts i kvalitativa undersökningar. Han menar vidare att denna bör ses som en idealbild som inte nödvändigtvis måste följas till punkt och pricka (ibid.).

Det är mycket svårt, om inte omöjligt, att gå in i en ny situation helt förutsättningslöst eller induktivt. I förhållande till teorin var vi relativt induktiva eftersom vi inte valde att arbeta utifrån på förhand bestämda teorier och hypoteser. Vi undersökte alltså först verkligheten, genom våra intervjuer, för att sedan välja relevanta teorier utifrån den empiriska informationen. Detta innebar en minimerad styrning av intervjuerna och

således också för resultatet. Valet av teorier grundade sig alltså på resultatet som bestod av tydliggjorda och återkommande teman i intervjuerna. Men vi var också till stor del deduktiva i relation till andra aspekter av undersökningen. I förhållande till vår förförståelse, det redovisade kunskapsläget och det faktum att vi själva i stor utsträckning tar del av den utbildning vi undersöker utfallet av, var vi ganska tydligt deduktiva.

På vilket sätt man genomför en undersökning är till stor del beroende av egna värderingar, synsätt och erfarenheter, det vill säga vår förförståelse. Detta får konsekvenser för tillvägagångssättet och innebär att olika forskare använder olika tillvägagångssätt. Eftersom vi själva ”skuggar” P-programmet tar vi i det närmaste del av samma innehåll och läser praktiskt taget samma kurser som de som läser programmet. Vi har därför en förförståelse kring det område vi undersöker och det går inte att komma ifrån att denna har påverkat det sätt vi utformat våra intervjuer. Även de olika tolkningar vi gjort, både av empiri och teori, har influerat resultaten.

2.2 Genomförande av den empiriska undersökningen

Det finns både fördelar och nackdelar med att genomföra intervjuer. Metoden är flexibel och intervjuaren ges möjlighet att följa upp, kartlägga och gå in på motiv till ett givet svar, vilket är till det närmaste omöjligt med enkäter. Det finns mycket runt omkring de muntliga svaren som kan rymma värdefull information, till exempel pauser, kroppsspråk och tonfall. Men intervjuer innebär inte bara positiva sidor, utan det finns också en rad problem man bör tänka på. För det första tar det ganska lång tid att genomföra intervjuer och det finns en uppenbar risk att materialet innehåller skevheter eller ”bias” (Kvale, 1997). Risken är stor att våra subjektiva bedömningar av det som sägs under en intervju färgar tolkningarna av svaren. Därför måste man hela tiden vara på sin vakt och förhålla sig kritisk till den egna uppfattningen. Men trots detta innebär valet att genomföra intervjuer att vi kunde ge kött åt det ben som Utvärderingsenhetens enkätundersökning bidrog med.

2.2.1 Urval

Antalet nödvändiga intervjupersoner beror på undersökningens syfte. Vårt mål med denna uppsats är inte att skapa en generell bild av hur alla personalvetare uppfattar P-programmet, utan det ska fungera som en tankeväckare. Eftersom vi hade begränsad tid för genomförandet av denna C-uppsats valde vi att göra en undersökning som vi skulle kunna slutföra till utsatt datum. Vårt mål var att få vår undersökning ”mättad” till den grad att vi tjänat vårt syfte. Med andra ord att vi skulle genomföra så många intervjuer som nödvändigt för att få den information som behövdes. Efter åtta intervjuer ansåg vi att detta var gjort. Urvalet gjordes strategiskt, där ett antal individer valdes ut för att skildra olika aspekter av företeelsen, det vill säga vårt problem. Kvale (1997) menar att man inte ska ta sig vatten över huvudet. Det viktigaste är att man har tillräckligt med tid för förberedelser och analys av intervjuerna så att kvaliteten är hög, det vill säga kvalitet framför kvantitet.

Kriterierna för vårt urval:

Utbildning – Personer med avslutad examen från P-programmet. Vi valde att exkludera personer som har ”skuggat” programmet och de som hade utbildning från P-linjen.

Detta gjordes eftersom vi ville erhålla synpunkter och attityder om den nuvarande utbildningen för personalvetare vid Lunds Universitet.

Arbetslivserfarenhet – Personer med ungefär ett år av arbete med personalfrågor. Detta val gjorde vi för att personerna skulle ha fått distans till sin utbildning och ha god insyn i personalvetarens arbetsuppgifter.

Större företag – Eftersom vi ville intervjua personalvetare som jobbade på en utpräglad personalavdelning, med karakteristiska personaluppgifter, ansåg vi att möjligheten var större att finna sådana på stora företag.

Geografisk avgränsning – Vi valde att genomföra våra intervjuer på företag i Lund. Detta gjorde vi för att underlätta genomförandet med hänsyn till den begränsade tidsaspekten och andra praktiska skäl.

Utfallet av dessa kriterier blev mycket bra. Samtliga av intervjupersonerna hamnade inom ramen för våra urvalkriterier. Urvalet bestod av sju kvinnor och en man som hade tagit examen mellan åren 1996-2000 vid Lunds Universitet med huvudämne i Sociologi, Pedagogik, Psykologi eller Arbetsrätt. De arbetade på större företag i Lund på personalavdelningar med olika typer av arbetsuppgifter. Vid tidpunkten för intervjuerna hade de arbetat inom personalområdet i minst ett år. En av intervjupersonerna hade arbetat nio månader.

2.2.2 Upprättande av intervjuguide

Kraag Jacobsen (1993) menar att syftet med en intervjuguide är att se till att alla intervjupersoner får möta relevanta och likartade teman. Fördelen med användandet av en intervjuguide är att den är relativt enkel att sedan analysera eftersom man har samma frågor som ställs på samma sätt till alla respondenter. När man genomför en så pass strukturerad undersökning kan de bearbetas och jämföras med varandra så analysen blir mer fruktbar. Det gör det också möjligt för nya och oförutsedda aspekter som kan dyka upp under intervjuens gång. Han menar vidare att en bra intervjuguide kännetecknas av att svaren och frågorna hela tiden har med varandra att göra. Det gör att deras innebörd hela tiden ligger i förlängningen. En dålig intervjuguide är fylld med utsagor som utlöser tillfälliga associationer på tillfälliga ord och likgiltiga påståenden som hela tiden bryter förloppet och därmed upplöser meningen med det hela.

Vi lade ner mycket tid på hur vi formulerade frågorna och i vilken följd de kom. Vi gjorde ”testintervjuer” på varandra och på kompisar för att se hur det fungerade och om det fanns en röd tråd. Vi styrde valet av ämne starkt genom att använda strukturerade frågor, men gjorde dem öppna så intervjupersonerna kunde få associera fritt och svara med sina egna ord (se bilaga 1). Upprättandet av intervjuguiden baserade vi medvetet på att de intervjupersoner som vi använde oss av var ”lättpratade”. Därmed skulle vi kunna få ut mer av våra frågor. Samma frågor kanske inte hade gett samma information om vi intervjuat personer som var mer ”korta i svaren”. Vi utgick ifrån att personalvetare är vana vid intervjusituationer eftersom många av dem själva sitter som rekryterare eller dylikt och känner sig därmed bekväma i intervjusituationer.

2.2.3 Genomförande av intervjuerna

Innan intervjun satte igång började vi med att presentera oss själva, syftet med intervjun, vem som skulle använda resultaten, hur det hela skulle publiceras, att informationen blev konfidentiellt behandlad, och än en gång frågade vi om det gick bra att använda bandspelare. Sen var det öppet för respondenten att ställa frågor innan vi satte igång bandspelaren.

Det är avgörande för resultatet att både intervjuare och respondent håller fast vid sina roller under intervjuens gång. Det är respondentens uppgift att vara sig själv och berätta utifrån sin personliga ståndpunkt och med sina egna ord om det som frågorna handlar om. Men det är intervjuaren som iscensätter intervjun och respondenten påverkas i hög grad av vad intervjuaren företar sig (Kjær Jensen, 1995). Vi försökte vara kvar i rollerna och inte gå in i diskussion med våra personliga reflektioner och åsikter. Om rollfördelningen inte följs blir det en dålig intervju med misslyckat resultat.

Kraag Jacobsen (1993) menar att det kan finnas stora skillnader när det gäller i vilken utsträckning olika intervjuare klarar av att få en intervjuperson att öppna sig. Olika intervjuare skapar olika intervjuer över samma tema och med samma respondent. Vi höll oss till intervjuguiden och ställde motfrågor som föll inom ramen för vårt forskningsområde. Av reliabilitetsskäl var det samma intervjuare som ställde frågorna genom alla intervjuer. Detta för att ställa frågorna på samma sätt hela tiden och därmed få svar som skulle vara värda att analysera för att kunna dra slutsatser. Den andra, åskådaren, av oss satt och lyssnade och fyllde på när otydliga frågor och svar gavs.

Vi använde bandspelare vid våra intervjuer. Det är ett överlägset verktyg som gav utrymme vid intervjusituationerna till att sitta och verkligen lyssna på vad respondenterna hade att säga och därmed en möjlighet att kunna ställa motfrågor direkt. Vi använde oss av ”spegling” under intervjun. Det var en effektiv teknik som tillförde intervjun en hel del. Det innebär att man ställer motfrågor på det som respondenten precis talat om för att utveckla svaret, till exempel ”hur menar du då”, ”på vilket sätt?”. Detta visade att vi hela tiden lyssnade och var uppmärksamma över vad respondenten hade att säga. Det var även effektivt att inte vara rädd för att det blev tyst en stund och hålla kvar blicken. Då bibehölls fokus på respondenten, som fick tänka vidare och förväntades utveckla sina svar.

Man får bara en chans vid en intervju, därför måste man verkligen ta tillvara på den. Har man inte möjlighet till bandspelare utan måste anteckna blir det lätt att man koncentrerar sig på att skriva ner vad som sägs utan att reflektera över det och då finns det en risk att man missar andra viktiga detaljer i sammanhanget. Bandspelaren ger också en möjlighet till att lyssna på bandet flera gånger för att stärka sin analys av materialet. En nackdel med användandet av bandspelare kan dock vara att intervjupersonen blir intimerad (Kraag Jacobsen, 1993). Vi anser dock inte att detta var något problem för intervjupersonerna i denna undersökning.

2.2.4 Bearbetning av insamlade data

Efter varje genomförd intervju lyssnade vi igenom bandupptagningen kort efteråt. Det medförde att vi hade det som sagts och hur det sades under intervjun färskt i minnet. Vi upprättade ett dokument för varje intervju, baserat på vår intervjuguide. Samtidigt som

vi lyssnade på intervjun, skrev vi ner svaren i respektive dokument och avslutade med en kort analys utifrån vår tolkning av det som ”verkligt” hade sagts. När samtliga intervjuer var genomförda och nerskrivna lyssnade vi igenom banden igen, för att se om det fanns mer som skulle tillföras. Detta gav oss även en möjlighet att redigera det vi tidigare skrivit ner, både innehållsmässigt och vår analys. Vid analysen av intervjuerna formulerade vi den väsentliga innebörden av det som sagts och uttryckte det mer koncist i färre ord.

2.3 Kvalitetsaspekter

2.3.1 Etiska överväganden

Det kan vara svårt att få tillgång till den information man behöver ha av en organisation. Man måste vara medveten om att de personer som ställer upp på en intervju gör oss en tjänst när de går med på att lämna information. Därför har det varit viktigt att vi per telefon berättade för intervjupersonerna vad vi förväntade oss av dem och hur intervjun skulle gå till. Vid inbokningen av intervjuerna har vi, förutom att berätta om syftet med och upplägget av vårt arbete, klargjort hur lång tid vi beräknade ta i anspråk. Vi var även tydliga med att plats och tidpunkt för intervjun helt bestämdes utifrån intervjupersoners önskemål. För att inte komplikationer skulle uppstå tog vi i samtliga fall kontakt med respektive chefer först. Innan de enskilda intervjuerna berättade vi hur den information de bidrog med skulle komma att användas i framtiden. För att öka tryggheten hos de vi tog kontakt med, övertygade vi dem om att vi värnade om deras anonymitet och integritet, samt att den information de besatt inne med var viktig för resultatet i vårt arbete. Vi var även tydliga över att vi skulle använda oss av bandspelare för att spela in intervjun och att intervjupersonerna gav sitt godkännande om detta. Det är alltid viktigt att man håller sig inom de etiska ramarna. Även om vi, vid denna undersökning, inte berörde personliga och sociala förhållanden hos våra intervjupersoner har vi varit varsamma med att respektera deras anonymitet.

I punktform skulle de etiska överväganden vi gjort kunna sammanfattas på följande vis:

- All information behandlades på ett strikt konfidentiellt sätt.
- Alla intervjupersoner hade godkänt att vi använde bandspelare vid intervjun.
- Alla som deltog får ett exemplar av den slutliga rapporten.
- Alla intervjupersoner fick telefonnummer och email-adress till oss, om det skulle finnas några oklarheter de undrade över efter intervjun.

2.3.2 Validitet och reliabilitet

Oavsett vilken metod man använder för att samla in information, måste man alltid kritiskt granska den för att avgöra hur tillförlitlig och giltig den informationen är som man får fram. *Reliabilitet* eller tillförlitlighet är det mått på i vilken utsträckning ett instrument eller tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen under i övrigt lika omständigheter. En konkret fråga som ger en viss typ av svar i en situation och ett helt annat svar i en annan situation är inte tillförlitlig eller reliabel (Bell, 1995). Eftersom vi har arbetat med så kallade åsiktsfrågor, som inkluderar attityder, synsätt och ståndpunkter, har vi varit tvungna att ta hänsyn till faktorer som kan påverka svaren. Exempel på sådana kan vara situationsbetingade, såsom tid, lust och intressemängd, som gör att intervjupersonen svarar på ett visst sätt. Det finns naturligtvis också

påverkande faktorer som kan härröra från intervjuaren, till exempel brist på förberedelse och otydlighet i frågorna. För att få en så hög reliabilitet i intervjuerna som möjligt, använde vi de två första intervjuerna även till att testa tydligheten i vår intervjuguide och i vårt intervjuförfarande. Vi analyserade hur vi genomfört intervjuerna och vad vi skulle tänka på för att skapa en hög kvalitet i de resterande intervjuerna.

Validitet eller giltighet är ett avsevärt mer komplicerat begrepp. Det är ett mått på om en viss fråga beskriver eller mäter det man avser att undersöka. Det bör understrykas att en fråga som inte är reliabel inte heller kan ha någon validitet. Men bara för att reliabiliteten är hög, behöver inte validiteten vara det. En fråga kan alltså ge samma eller nästan samma resultat vid olika mättillfällen men ändå inte mäta det den är avsedd att mäta. Eftersom förfarandet att mäta validitet är väldigt komplicerat och tidskrävande, brukar man inte gå in på de tekniska aspekterna av begreppet i mindre projekt. Men även i mindre projekt ska man naturligtvis förhålla sig kritisk till sina frågor (Bell, 1995). Meningen är ju att en annan student som genomför likadana intervjuer, med samma personer och instrument som vi använt i denna uppsats, ska uppnå samma resultat. I denna del har vår handledare varit värdefull eftersom vi, i samråd med henne, har diskuterat vad vi vill få reda på eller mäta och därefter frågat oss om de frågor och de formuleringar, som ingick i vår intervjuguide, kunde fungera i det syftet. Detta är ett tillvägagångssätt som i viss mån har gett en grov fingervisning om huruvida våra frågor och formuleringar är tillförlitliga och giltiga.

2.4 Metoddiskussion

Som vi nämnde tidigare studerar vi inte själva på P-programmet, utan ”skuggar” det. Detta har naturligtvis haft konsekvenser för skrivandet av denna uppsats. Å ena sidan kan vi titta på programmets innehåll, form och genomförande med ett utifrånperspektiv men å andra sidan kan vi inte till fullo förstå hur det är att vara ”inne i utbildningen”, det vill säga ett inifrånperspektiv. Att studera något utifrån kan vara bra eftersom man inte är ”färgad” och inte har personliga erfarenheter från det man studerar. Detta sätt att stå utanför sitt problemområde kan dock leda till att man styr framställningen av innehållet så att det stämmer överens med den egna uppfattningen. Men att stå utanför det man studerar kan också få en del andra konsekvenser. Det kan till exempel handla om att våra egna tolkningar av vad som sades under intervjuerna kanske inte alltid stämde överens med vad intervjupersonerna verkligen menade. Vårt största problem var därför förknippat med bearbetningen och tolkningen av det insamlade materialet och inte med själva intervjuguiden. Det är omöjligt att komma ifrån att de egna värderingarna och åsikterna haft en inverkan på våra tolkningar. Om vi hade använt kvantitativa metoder och tillslutit oss endast ett sätt att arbeta, det vill säga antingen induktivt eller deduktivt, hade vi antagligen nått fram till andra resultat. Som vi nämnde tidigare är det dock ganska svårt att vara helt induktiv eller deduktiv i förhållande till ett problem. Man har nästan alltid en uppfattning oavsett vilket problem det rör sig om. Man behöver inte vara medveten om det, men de personliga åsikterna finns med stor sannolikhet närvarande. Det är därför väldigt viktigt att man försöker förhålla sig självkritisk.

Hade vi haft större erfarenhet av att planera, genomföra och sammanställa intervjuer skulle validiteten i undersökningen troligen varit högre. Det skulle den också ha varit om vi inte kortat ner långa uttalanden i den utsträckning som vi gjorde. Det låg dock

inte i vårt intresse att redovisa resultatet av intervjuerna ordagrant. Vi presenterade istället det som vi ansåg vara kärnan i det som sades. Således är det möjligt att vi, enligt denna metod, gick miste om en del information, men med tanke på omfattningen och tidsramen för denna uppsats bedömde vi att ändå att det var bäst att följa denna metod.

Valet av metod grundades till största del på den litteratur vi tagit del av, men också på de metoder vi varit förtrogna med sedan innan. Hade vi valt andra metoder och annan litteratur kanske resultatet skulle blivit annorlunda. En del metodteorier som vi använt har inte kommit från primärkällor. Detta innebär att vi i vissa fall tolkat dessa ursprungliga teorier utifrån någon annans tolkning. Här finns en uppenbar risk att teorierna får en förvrängd innebörd eftersom man kommer allt längre ifrån den primära källan. Det kan dock vara lättare att förstå en gammal teori när någon ger en förenklad förklaring av den.

I slutskedet av uppsatsarbetet insåg vi att processen med att skriva en uppsats kan liknas vid att knäcka en skål full av nötter. Skålen kan betraktas som inramningen eller strukturen för uppsatsen och nöterna kan symbolisera alla de problem och svårigheter som är förknippade med uppsatsskrivande. Som bekant innehåller en välkomponerad skål med nötter många olika sorter. Dessa har olika form, hårdhet och sötma. Uppenbarligen mognar inte alla nötter samtidigt och således är det inte lätt att knäcka dem vid samma tillfälle. En del problem eller nötter får ligga och mogna lite längre än andra. Lagom till jul var lyckligtvis de flesta nöterna i den välformade skålen redo att avnjutas.

Under arbetet med uppsatsen har vi löpande värderat och omprövat våra beslut och ställningstaganden. På detta sätt har vi erhållit ny kunskap och nya insikter. Detta omprövande av kunskap tillsammans med nya infallsvinklar kommer i det avslutande diskussionskapitlet förhoppningsvis kunna öppna fler dörrar till fortsatt forskning.

3 Resultat

I detta kapitel redovisas resultatet av den empiriska undersökningen. I denna redovisning presenterar vi vad intervjupersonerna sade. Vi har valt att först presentera vad intervjupersonerna ansåg karaktärisera utbildningen, för att senare i kapitlet se till tillämpningen av denna i arbetslivet. Med detta vill vi åskådliggöra kopplingen mellan de tillägnade kunskaperna och tillämpningen av dessa, det vill säga utbildningens relevans i arbetslivet. Önskvärda förändringar av P-programmet kommer att belysas i den senare delen.

3.1 Bakgrund

Tidigare erfarenheter

Nästan alla hade läst något annat vid universitet innan de påbörjade P-programmet. De kände sig ”*vilsna*” och inte bekväma med vad de läste innan, men när de påbörjade P-programmet kändes det ”*helt rätt*”. De var intresserade av ”mjuka” frågor och värden och att diskutera runt det faktum att det inte bara finns en verklighet som endast är svart eller vit. De flesta av intervjupersonerna hade inte arbetat någon längre tid med en fast anställning innan de påbörjade sina studier på P-programmet. Samtliga hade dock

erfarenhet från feriearbete eller andra kortare anställningar. Dessa var dock inte direkt relaterade till personalarbete.

Nuvarande arbetsuppgifter

Intervjupersonerna arbetar för närvarande som Personalman/kvinna, Personalsekreterare, Kompetensutvecklare, Personalansvarig och eHR Manager (electronic Human Resource Manager). I dessa tjänster ingår arbetsuppgifter som består av kompetensutveckling, rekrytering, arbetsmiljöfrågor, lönehantering, fackliga förhandlingar och disciplinärenden, uppföljnings- och avslutningssamtal samt att upprätta IT-verktyg för de mjuka frågorna. Anledningen till att de valde just dessa tjänster eller arbetsuppgifter varierade. De flesta började dock med att arbeta ganska brett som Personalsekreterare eller Personalman/kvinna. Detta upplevdes som nyttigt eftersom de då fick en inblick i olika typer av arbetsuppgifter. Vissa arbetar kvar i detta breda arbetsfält medan andra valt att specialisera sig inom till exempel kompetensutveckling och rekrytering. Det som ansågs vara mest intressant i deras nuvarande arbete var kontakten med människor, möjligheten att påverka, att ha inflytande i beslutsprocesser, förhandlingar samt arbetet på det övergripande planet. Det nämndes att det var lätt att få ”städrollen” eller ”ambulansrollen” där man rycker ut i akuta ärenden och får ta hand om vissa av chefernas uppgifter som de själva inte har tid med.

Utbildningens betydelse

Många av intervjupersonerna ansåg att P-programmet var den mest intressanta beteendevetenskapliga utbildningen enligt kursplanen. De tyckte att det är bra att utbildningen finns eftersom den efterfrågas och behövs på företagen. De ansåg även att P-programmet var en bra utbildning eftersom det förberedde för arbete i ganska många olika områden och inte ”stoppar in en i fasta fack” som till exempel lärarutbildningen gör. Förutom arbete på personalavdelning är arbete med att ha hand om utbildning i olika former och ledningsarbeten exempel på arbetsområden som P-programmet också förbereder för. Genomgående angavs själva arbetet med människor som den minsta gemensamma nämnaren för vad som var det mest intressanta att arbeta med. En fördel med att studera på ett utbildningsprogram ansågs bestå bland annat av att man skapar ett nätverk med andra studenter för vidare kontakter även i arbetslivet.

Önskvärda färdigheter för personalvetare

Intervjupersonerna ansåg att en idealisk personalvetare kännetecknas av ett gediget intresse för människor, av att vara lyhörd samt att kunna skapa förtroende. De ansåg att det som kännetecknade yrkeskåren personalvetare var att den består av ”*extroverta människor som pratar mycket*”. De flesta menade även att en viktig egenskap var att man skulle vara expert inom sitt område samtidigt som det är viktigt att kunna sätta sig in i verksamheten. ”*Man kan inte bara vara duktig inom HR-området, utan även ha skinn på näsan och våga stå för sin åsikt*”. Man ska också vara kreativ, kunna hitta lösningar samt besitta strategiska färdigheter.

De menade även att det var viktigt att man är duktig på att sätta ihop och ”*känna av grupper så att de innehåller rätt kompetens*” samtidigt som de personliga egenskaperna måste kunna fungera tillsammans. Detta bidrar till ett effektivt arbetsklimat. Personalvetaren fungerar som ”*oljan i maskineriet*” eller som ”*smörjmedel*” i

organisationen. De fungerar som ett stöd och tillhandahåller beslutsunderlag och förslag om utbildning till cheferna. Men det är hela tiden en ”*balansgång mellan att vara konsultativ och bestämmande*”.

Eftertraktad utveckling av yrkesrollen

Samtliga hoppades och ville se att personalvetarens administrativa uppgifter successivt skulle komma att minska, samtidigt som de efterlyste arbete med mer strategiskt långsiktiga frågor. De efterfrågade även mer krav på jämställdhet i till exempel lönefrågor genom lagstiftning och förändringar i företagskulturen. De menar att personalvetarkåren är och har varit kvinnodominerad en lång tid, vilket har bidragit till att statusen för yrket är låg. En annan förhoppning var att personalvetarna skulle få en mer betydelsefull roll som verksamhetspartners och internkonsulter, men de såg inga sådana tendenser för närvarande. För att denna förändring skulle införlivas, ansåg de att personalvetarna måste bli bättre på att förstå företagets verksamhet och inte bara arbeta inom sitt fält, samt att de administrativa uppgifterna flyttas över till någon annan. En annan genomgående åsikt var att personalvetarna måste arbeta hårdare för att marknadsföra sig så att andra inser deras betydelse för företaget.

3.2 Utbildningens karaktär

På frågan om de trodde att de skulle kunna få den grund för personalrelaterat arbete på något annat vis än genom P-programmet var de flesta överens om att detta gav den bästa förberedelsen. De angav andra alternativ som gör det möjligt att arbeta på en personalavdelning, till exempel att arbeta sig upp i företaget och delta i olika internutbildningar i PA-frågor. Dessa personer ansågs dock inte ha ”*samma koll på läget*”. ”*Man lär sig mycket av att arbeta, men studierna är en förutsättning*”.

De färdigheter som ansågs vara ”mycket” utvecklande under utbildningen var själva förhållningssättet. Det innefattade bland annat kritiskt tänkande, mellanmänniska processer och informationshantering. Andra färdigheter som de fick träning i var att arbeta i grupp, förmågan att diskutera och argumentera, analysera, skriva rapporter och framföra redovisningar. På detta sätt gavs det utrymme att ta till sig andra personers åsikter och idéer. Det fanns dock åsikter om att det var ganska svårt att sätta fingret på vilka konkreta kunskaper man erhållit eftersom det till största del var mjuka ämnen man läst. Engagemanget i olika studentorganisationer (till exempel Personalvetare i Lund, härefter PIL) var också värdefullt. Där fick de lära sig att skapa kontakter med arbetslivet och genomföra olika typer av aktiviteter som att bjuda in gästföreläsare från näringslivet och anordna mentorskap för studenterna etc.

De flesta ansåg dock att den röda tråden var otydlig genom utbildningen. Detta berodde framförallt på dåligt samarbete och kommunikation mellan institutionerna. Delkurserna byggde inte på varandra i BAGen och resterande del av utbildningen. ”*Om det fanns en röd tråd, så var den rent teoretisk*”. De ansåg att den röda tråden fanns i kursplanen men inte i praktiken. De menade att ett bättre samarbete mellan institutionerna måste till, samtidigt som ämnena skulle ha integrerats i större utsträckning för att den röda tråden skulle varit klarare. Intervjupersonerna ansåg att ämnena i kursplanen var intressanta, men de upplevde att genomförandet och upplägget var ostrukturerat.

I kapitel 1.3 framgick det att förlusten av praktiktiden i arbetslivet skapade ett glapp i tillämpningen av teorierna i praktiken och en naturlig del av arbetslivserfarenhet gick om intet. När vi frågade intervjupersonerna om praktik borde vara ett obligatoriskt moment besvarades det med blandade åsikter. En del ville att praktik skulle vara ett obligatoriskt moment, andra tyckte att det skulle vara valfritt. De som var negativt inställda till praktiken, ville istället att resurserna hellre borde läggas på kvalitetshöjande åtgärder som till exempel fler föreläsningar, utökad samarbete med näringslivet, fler fallstudier och gästföreläsare i utbildningen.

De efterfrågade en högre arbetstakt och fler direktiv. För att man skulle fått en fullgod förståelse för studierna ansåg de att förväntningar och krav från utbildningens sida skulle varit högre. *”Man måste bli piskad för att bli motiverad till att lägga ner mycket tid i sina studier”*. En annan åsikt som uttrycktes om arbetstakten var att *”om man studerar på heltid ska det inte vara möjligt att arbeta parallellt så mycket som många gör”*. Förslag som framfördes för att förbättra utbildningen var mer struktur, fler föreläsningar, mer samarbete och bättre framförhållning från institutionernas sida, mer integration av de beteendevetenskapliga ämnena, fler övergripande ramverk och färre detaljkunskaper. En genomgående kritik som de framförde bestod av att utbildningen var alldeles för teoretisk och forskarinriktad. De efterfrågade istället mer arbetslivsanknytning. De menade att *”när man kommer ut i arbetslivet förväntas man ha en god förståelse för personalrelaterat arbete”*. Detta upplevde de som en brist i utbildningen, eftersom de inte kände att de blev tillräckligt förberedda för detta. För att öka utbildningens relevans i arbetslivet ansåg samtliga att detta skulle kunna göras genom mer och närmare anknytning till arbetslivet.

3.3 Tillämpningen och relevansen i arbetslivet

Förväntningarna de hade på utbildningen bestod av att de skulle lära mycket genom hårt arbete och utvecklas som personer genom intressanta ämnen. De trodde även att utbildningen skulle förbereda dem väl inför arbetet med personalrelaterade frågor. Dessa förväntningar införlivades dock inte till fullo.

En kritik som var genomgående hos intervjupersonerna var att en del av det som lärdes ut saknade konkret mening och direkt koppling till verkliga situationer. Om den personliga relevansen hade varit högre och kunskapen mindre abstrakt, skulle man ha kunnat ta till sig det som lärdes ut lättare, menade de. *”Kunskapen måste sättas in i ett mer konkret sammanhang”*. Med en tydligare koppling skulle man lättare kunna applicera och relatera teorin till praktiken. De ansåg att om det personliga intresset i det man läste hade varit högre skulle detta samtidigt ha främjat det enskilda engagemanget i studierna.

De många grupparbetena gav dock en nyttig erfarenhet och träning, eftersom de nu inser att det liknar deras nuvarande arbetssituationer. När man kommer ut i arbetslivet kan man inte välja vilka medarbetare man får. Då är det viktigt att man kan ta människor på rätt sätt och kunna se den kompetens som andra besitter och göra det bästa av situationen för att få fram så många människors olika åsikter som möjligt. Det innebar att kunskaper i att vara empatisk och lyssna på andras uppfattningar från utbildningen förts över och anses nu vara användbara i arbetslivet, vilket i hög grad präglas av detta samspel med omgivningen.

Vi frågade om de hade några förslag på andra kurser i utbildningen som inte finns idag eller hur den skulle kunna se ut på ett annat vis för att öka relevansen i arbetslivet. Då nämndes bland annat Projektledning och mer Kompetensutveckling. Skulle dessa kurser ingå hade tillämpningen av utbildningen ökat. De ansåg samtidigt att det borde vara obligatoriskt med tjugo poäng Arbetsrätt eftersom den kunskapen hade visat sig vara mycket användbar i arbetslivet. Även Samtal- och intervjuteknik borde enligt intervjupersonerna vara en obligatorisk kurs. Det gavs förslag om att en kurs i Personalekonomi, som ingår i P-programmet på till exempel Högskolan i Kristianstad, även skulle ingå i Lund. De trodde att denna skulle vara användbar eftersom det är nödvändigt att ha förståelse för vilka kostnader som är förknippade med personalen. Exempel som nämndes på sådana kostnader var rehabilitering, sjukfrånvaro eller föräldraledighet och således inhyrning av annan personal. ”*Det innebär en stor investering för företagen när de rekryterar och satsar långsiktigt på sin personal*”. Den första tiden är den nyanställda inte ekonomiskt lönsam för företaget, då denna måste internutbildas och sätta sig in i verksamheten.

Samtal- och intervjuteknik, Arbetsrätt, Rekrytering och urval av personal samt fördjupningen i huvudämnet var de kurser som ansågs vara mest givande. I dessa lärde de sig tekniker och färdigheter som var lätta att tillämpa eftersom de liknade situationer i deras nuvarande arbeten. I ovan nämnda kurser fick de praktisk övning i att tillämpa dessa tekniker och färdigheter och därmed ansåg de att relevansen av utbildningen i arbetslivet var hög.

Som sades i förra kapitlet ansåg de flesta att det var en otydlig röd tråd genom utbildningen. Detta faktum medförde att de tyckte att tillämpningen försvårades genom den otydliga helheten i utbildningen. Med en otydlig helhet ansåg de vidare att det var komplicerat att se relevansen i det de läste vilket gjorde det svårt att sätta kunskaperna i ett konkret sammanhang. Institutionerna och därmed delkurserna ansågs vara alldeles för isolerade och inte bygga på varandra. Intervjupersonerna ville att institutionerna skulle haft en bättre samordning med varandra om vad de skulle ta upp och lära ut i delkurserna innan utbildningen startade. På så vis skulle den ena delkursen bygga vidare på den föregående. Detta skulle därmed skapa en bättre helhetssyn vad gäller alla de beteendevetenskapliga ämnena.

Intervjupersonerna ville inte att man skulle läsa samma beteendevetenskapliga metodkurser i de olika ämnena när man läser vidare i de olika ämnena. Dessa skulle istället ha integrerats och därmed ej blivit repeterade. De menade att denna tid skulle istället kunna ha utnyttjats på ett lämpligt vis genom till exempel större fördjupning i de olika ämnena.

På frågan om praktikens ”vara eller inte vara” ansåg de att om det ska finnas praktik i utbildningen måste man få givande arbetsuppgifter och inte behöva ta studielån för att arbeta med administrativa uppgifter och ”vända papper”. De flesta tyckte att sådant arbete inte medför någon djupare förståelse för yrket. Förslag gavs om att praktikperioden skulle kunna delas upp i kortare tillfällen vid olika tidpunkter i utbildningen för att bidra till en insyn i vad personalarbete handlar om. De sade att en praktikperiod inte nödvändigtvis behöver ge akademiska poäng. De som gav detta förslag ansåg att en praktikperiod i början skulle ge en inblick i den framtida yrkesrollen

medan en i slutet skulle ge en djupare förståelse i hur man kan tillämpa det man läst, samtidigt som man kan skapa kontakter med potentiella arbetsgivare.

Det fanns en genomgående uppfattning om att utbildningen gav en akademisk träning i rollen som expert i personalrelaterade frågor därför att ”*man får en kvalitetsstämpel som legitimerar ens funktion när man arbetar med andra högutbildade*”. På detta vis bidrog P-programmet till att förbereda studenterna inför arbetslivet. Detta tankesätt inbegrep även informationshantering och metodologiska kunskaper som ansågs vara viktiga och tillämpbara. De menade att det inte var utbildningens uppgift att tillhandahålla detaljkunskaper för det dagliga arbetet. Dessa tillägnades istället på ett bättre sätt när man kom ut i arbetslivet eftersom man då lättare kunde se helheten i den specifika arbetssituationen. Det var först här de lärde sig detaljkunskaperna och kunde sätta in dem i ett mer konkret sammanhang.

Som vi tidigare har nämnt menade intervjupersonerna att utbildningen förberedde dem i förmågan att diskutera, analysera, tänka kritiskt, skriva rapporter, genomföra redovisningar och arbeta i grupp. Trots detta efterlystes högre krav från utbildningens sida eftersom de, efter en tid i arbetslivet, insåg att det var för stor skillnad i krav och arbetstakt mellan utbildningen och arbetslivet. För att minska avståndet och stärka denna relation ville de att utbildningen skulle ge en bättre förberedelse för arbetslivet genom till exempel högre arbetstakt och mer krav.

Intervjupersonerna tyckte vidare att ett annat sätt att öka anknytningen skulle vara genom fler fallstudier från verkliga företag och fler gästföreläsare. Dessa skulle företräda olika typer av företag och organisationer (till exempel kommun, landsting och företag från den privata sektorn) med personalrelaterade arbeten för att ge en insikt i vilka olika former personalarbete kan anta. Uppsatsarbetet var egentligen den enda möjlighet som gav ett tillfälle att skaffa sig denna insyn. Vid sidan av utbildningen gav dock PILs verksamhet en bra möjlighet att skaffa sig arbetslivsanknytning och därmed en djupare mening av sin utbildning. Detta skedde genom till exempel mentorsprogram och gästföreläsare. Det här gav de studenter som var aktiva inom PIL en nyttig erfarenhet och insikt i förhållanden i arbetslivet. De flesta av intervjupersonerna ansåg dock att institutionerna borde engagera sig mer och ta ett större ansvar för denna verksamhet. På så vis skulle det ge en större genomslagskraft eftersom institutionerna lättare kan bibehålla och upprätthålla kontakterna med företagen.

3.4 Anknytning av empirin till teori

Utifrån resultatet av den empiriska undersökningen har vi valt att fokusera på teorier som förklarar relationen mellan tillägnad kunskap och hur denna kommer till uttryck, i vårt fall P-programmets relevans i arbetslivet. Med andra ord, hur användbar kunskapen är och hur denna kan tillämpas i arbetet. Som det har visat sig i den empiriska undersökningen anses den beteendevetenskapliga kunskapen, som lärs ut i P-programmet, ofta vara abstrakt och därför ganska svår att sätta fingret på eller mäta. Vi vill undersöka denna typ av kunskap vidare genom en fördjupning i följande teorier:

- Utbildningsplanering
- Tyst kunskap
- Informell kunskap

- Lära genom erfarenhet
- Överförbara kunskaper

4 Teori

4.1 Litteratur

4.1.1 Sökning

Vi har genomfört vår sökning av litteratur på UB1 och Social- och beteendevetenskapliga biblioteket. Där sökte vi efter användbara källor på Internet i olika databaser som *Lovisa*, *Libris*, *EBSCO* via *Academic Search Elite* samt *ERIC*. Vi använde följande sökord: *utbildning*, *lärande*, *lärande i praktiken*, *informellt lärande*, *tyst kunskap*, *praktisk kunskap*, *metalärande*, *arbetsliv*, *P-programmet* samt *P-linjen*. Litteratur som vi använt i tidigare studier har också givit bra uppslag. Vi har även fått bra litteraturförslag från vår handledare.

4.1.2 Urval

Utifrån våra sökord och de ämnesområden som vi ansåg vara intressanta fann vi en del bra källor. Dessa bestod av både första och andrahandskällor, men vårt mål var att i första hand använda oss av primärkällor för att skapa en vetenskaplig kvalitet. I de fall där det var svårt att få tag på sådant material eller där källorna behövde kompletteras använde vi även oss av visst andrahandsmaterial.

4.1.3 Bearbetning

De källor som vi slutligen använde i denna uppsats behandlade ämnen och teorier som bedömdes vara fruktbara. Genom de olika källornas referenser kunde vi hitta fler användbara författare och teorier. Dessa referenser gjorde även att vi kunde spåra ursprungskällorna för de eftersökta ämnesområdena relativt enkelt.

De kriterier som vi utgick ifrån var att de haft en vetenskaplig ansats och att de var relevanta för vår undersökning samt att de var aktuella inom området. Vi har i första hand valt den senaste utgåvan då den varit tillgänglig. Patel & Davidsson (1994) menar att den huvudsakliga anledningen till att använda primärkällor är att komma så nära informationslämnaren som möjligt. De säger vidare att referat i sekundärkällor kan vara vinklade för att passa återgivarens syfte. Risken att utgå ifrån van- eller feltolkningar minskar vid användandet av primärkällor. Detta är viktigt för att upprätthålla kvaliteten i den vetenskapliga metoden.

4.2 Utbildningsplanering

Den allt mer föränderliga omvärlden och arbetsmarknaden skapar en efterfrågan efter en ny sorts kompetens. Den nya globala studenten växer fram i takt med att Sverige i större utsträckning är en partner att räkna med i internationella sammanhang. Utbildningen ska anpassas till en föränderlig arbetsmarknad som ställer nya krav på den arbetssökandes kompetens. Hur kan man då lägga upp en kursplan som tillhandahåller detta? I högskolelagen 1 kap 9 § anges målen för grundläggande högskoleutbildning:

Den grundläggande högskoleutbildningen skall, utöver kunskaper och färdigheter, ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt förmåga att följa kunskapsutvecklingen, allt inom det område som utbildningen avser. Utbildningen bör också utveckla studenternas förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå.

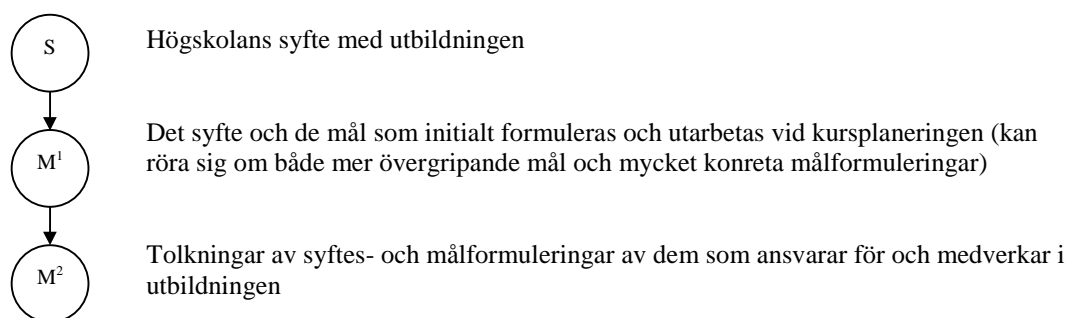
Denna lag är kvalitativ till sin karaktär, vilket är svårt att mäta och ger därför utrymme för en bred tolkning. Även om det inte uttrycks explicit i målen för grundläggande högskoleutbildning så är det en viktig del i högskolans arbete att skapa förutsättningar för att studenten ska kunna uppleva en personlig utveckling (Westlund, 2001).

Att bestämma något slag av framgångskriterier för intellektuell och personlig utveckling är svårt. Målen för den grundläggande högskoleutbildningen skall vara styrande för den grundutbildning högskolor och universitet bedriver. En relevant fråga i detta sammanhang är då; i vilken grad kan studenter antas ha uppnått målen och ha framgång med sina studier och vilka möjligheter har högskolan att påverka situationen genom bland annat undervisnings- och utbildningsplanering? (ibid.).

Ellström (1992) har beskrivit fyra olika perspektiv som kan ligga som grund för hur man planerar kompetensutveckling. Dessa fyra perspektiv ska ses som komplementära och om de används separat kan man endast förstå en del av fenomenet. Denna grund har stora likheter med hur utbildningsplanering går till, oavsett om det gäller högskolan eller arbetslivet. I det *tekniskt-rationella perspektivet* planerar man utbildningen genom medvetet valda aktiviteter för att uppnå målen. För att identifiera vilka sammantagna behov och krav som föreligger genomför man en undersökning där man får information om vad som önskas av deltagarna och om det finns möjlighet att möta dessa önskemål. Det *humanistiska perspektivet* utgår istället ifrån enskilda individers behov. Detta sker i form av individuella planeringssamtal och diskussioner. Denna typ av utbildning är inriktad mot att utveckla kritiskt tänkande, självständigt arbete, kommunikation och förmåga att arbeta i grupp. I ett *konflikt-kontroll perspektiv* är maktförhållanden tongivande för planeringen av utbildningen. Personer med stort maktutrymme eller inflytande, till exempel kursansvariga eller lärare, påverkar i hög utsträckning hur utbildningen kommer att se ut. I det fjärde *institutionella perspektivet* utformas utbildningen utifrån omvärldens förväntningar och krav. Utbildningsplanering enligt detta perspektiv kan ibland användas symbolmässigt för att visa att man följer med i omvärldens utveckling.

Lundmark (1998) menar att man måste ha god insikt i hur en utbildning fungerar när man ska utveckla denna. Det är viktigt att man tar hänsyn till *varför* olika typer av satsningar ska göras, *hur* utbildningen ser ut för närvarande och *vilket* innehåll som ska prioriteras. I så gott som alla utbildningar finns det en formell kursbeskrivning som beskriver deras syfte och mål. Det finns även dolda värderingar i denna som påverkar utbildningens planering och genomförande. Det kan därför vara svårt att nå full insikt i hur utbildningen kommer att genomföras och fungera. Den kanske viktigaste funktionen som en kursbeskrivning fyller är att den lockar studenter till att delta. En utförlig kursbeskrivning är inte bara till hjälp för studenterna, utan även för lärarna som genom en tydligare helhet lättare kan planera och genomföra verksamheten. Det en utbildning strävar efter åskådliggörs ofta i dess syfte. Detta sker på ett mer övergripande plan genom att man berättar vad studenterna kan komma att lära sig. Utbildningens mål visar på vilken kunskap studenterna bör kunna få och ha tillägnat sig när den är avslutad.

Relationen mellan syfte och mål visas i en modell som är modifierad utifrån Lundmark nedan:



(fig. 1 Lundmark, 1998, s 86)

Forsberg (1984) menar att ett planeringsperspektiv innebär att man ser utbildningen i ett övergripande samhällsperspektiv där det är de samhälleliga förutsättningarna som omger och reglerar utbildningen. På undervisningsnivån däremot avses de frågor som har att göra med relationen mellan lärare och studenter samt själva inlärningsprocessen. Det är viktigt att planera undervisningstillfällena på ett systematiskt sätt. Därför bör man ta hänsyn till olika förutsättningar för att en meningsfull inläring ska kunna främjas. Detta skapar man genom ett tryggt undervisningsklimat, och genom noggrann planering underlättas den nödvändiga flexibiliteten. Med tanke på det som sagts är det viktigt att man väljer arbetsformer som främjar utrymme för reflektion och eftertanke hos studenterna. Detta påverkar dem på ett allsidigt och gynnsamt sätt.

Det är viktigt att studenterna efter varje avslutad kurs kan ges utrymme för utvärdering. Då får institutionerna och lärarna en möjlighet att avgöra dels hur bra det har fungerat, men även vad som kan förbättras till nästa gång kursen ska genomföras. Det är av stor vikt att kursansvariga verkligen tar till sig studenternas åsikter, vilket kan höja kvaliteten i framtiden (ibid.).

Westlund (2001) diskuterar kring Heaths vision om *The reasonable adventurer*, eller "den ideala studenten". Den ideala studenten har utvecklat intellektuella förmågor i enlighet med målen för grundläggande högskoleutbildning samtidigt som han/hon är öppen för förändringar och djupt medveten om sin roll i en komplicerad värld från vilken han/hon inte kan fly. Han/hon är ingen supermänniska, men det han/hon använder kan han/hon väl och förstår hur livet skall levas - genom att ha uppnått en optimal personlig utveckling. Strategin för undervisnings- och utbildningsplanering bör vara att på bästa sätt ge studenterna förutsättningar för att närma sig "den ideala studenten". För att detta ska ske bör olika åtgärder från högskolans sida vidtas för att minska stress, oro, ångslan samt att öka trivseln och intresset för ämnet. Detta skapar större förutsättningar för att studenten ska utveckla en djup/holistisk inlärningsstil.

Rogers (1976) anser att ett grundläggande syfte med all utbildning är att utveckla och "tillhandahålla" personer med kunskaper som efterfrågas och behövs i samhället. Utbildning är en form av kontinuerlig påverkan på deltagarna i olika slags organiserade sammanhang. Med andra ord planerade aktiviteter som syftar till att förändra

deltagarnas kunskaper, färdigheter och attityder. Han menar att det som kännetecknar en bra utbildning är att den:

- skapar ett personligt engagemang hos eleven
- medför att eleven tar egna initiativ
- ger eleven möjlighet att själv utvärdera utbildningen eller utbildningssituationen
- skapar meningsfullhet för eleven under lärande och utbildning.

Rogers säger vidare att det är upp till eleverna själva att ta till sig det lärs ut och på så vis omvandla kunskapen till en egen personlig betydelse. Det är inte meningen att kursledarna ska ”mata” dem med standardiserad information. Omvärlden präglas av en snabbt skiftande tillvaro och då krävs det en mer anpassad utbildning som förbereder eleverna för det ständigt föränderliga samhället.

4.3 Kunskap och lärande

Det finns många definitioner av *kunskap* och *lärande*. Lärande är ett begrepp som används flitigt idag och brukas ofta i modifierade former som modeord. Det anses ibland att kunskap har fått falla tillbaka en aning, men det utgör fortfarande grunden för dessa begrepp. Kunskap kan ses som slutprodukten av ett lärande, vilken aldrig uppstår ur ett vakuum. Den uppstår snarare genom någon form av social interaktion där egna aktiviteter och varierande inlärningssituationer skapar kunskap och väcker personligt engagemang (Moxnes, 1984).

Wiig (1995) menar att kunskap består av vetande, förståelse och kunnighet. Med andra ord den grundläggande resurs som tillåter oss att fungera i vårt dagliga liv. Kunskap kan sägas bestå av byggstenar som utgör olika data bestående av tidigare erfarenheter. Dessa bygger man vidare på för att sätta in den nya informationen i en kontext och därmed skapa ett värde. Andersson (2000) anser att tillägnandet av kunskap kan ske spontant eller i en ”påtvingad” kontext. Kunskap kan alltså uppstå dels genom utbildning men också genom arbete. Det är viktigt att kunskapen man ska ta till sig är praktiskt tillämpbar och användbar även i andra situationer än den som den lärs ut i.

Vår utgångspunkt och uppfattning av begreppet lärande stämmer ganska väl överens med Ellströms definition: ”*Med lärande avses relativt varaktiga förändringar av en individs kompetens och kunskaper som ett resultat av individens samspel med sin omgivning*” (Ellström, 1992, s. 67). Han anser att utbildning och lärande är processer oberoende av varandra eftersom lärande även kan ske när man är omedveten om det. Lärandet i sig fortgår hela tiden, medvetet eller omedvetet, och den kunskap som kommer ut av lärandet kan vara mer eller mindre användbar.

Moxnes (1984) menar att det som är gemensamt för många definitioner av lärande är att det sker någon form av förändring. Det kan ske antingen på det känslomässiga planet, det intellektuella planet eller beteendepplanet. Han använder en traditionell definition av lärande som innebär att det medför en mer eller mindre varaktig förändring av beteenden, attityder, känslor eller tankar.

Det finns många begrepp och teorier som är förknippade med kunskap och lärande. Vi har valt att titta närmare på begreppen *tyst kunskap*, *informellt lärande* och *lära genom erfarenhet*.

4.4 Tyst kunskap

Om man ska sammanfatta tyst kunskap i en mening kan man säga att det är den kunskap man har men som man inte kan sätta fingret på. I vårt vardagliga liv utför man handlingar som visar att man har en viss kunskap. Ofta kan man inte själv riktigt säga vad denna kunskap är. Vår kunskap är oftast tyst och inbyggd i ett särskilt handlingsmönster. En professionell utövare av en uppgift gör varje dag en oändlig massa kvalitetsbedömningar, vilka det inte går att beskriva kriterierna för. Det uppvisas även en skicklighet som inte heller går att uttala bestämda regler eller procedurer för. Även om man använder teorier eller regler vilka kan uttalas eller beskrivas, är man ändå beroende av en viss typ av tysta antaganden, bedömningar eller skickliga handlingar. Både vanliga och professionella utövare tänker ofta på det de gör, även under själva utförandet. De tänker tillbaka på själva agerandet och på den kunskap som är kopplad till den (Rolf, 1995).

Rolf menar vidare att eftersom den tysta kunskapen inte kan uttryckas med ord kan man inte heller värdera den på samma sätt som övrig kunskap. Därför är det lätt att förbise, eller inte lägga så stort värde som man borde vid den tysta kunskapen, till exempel under utformningen av en utbildning. Vissa yrken bygger dock till stor del på tyst kunskap där en nyutexaminerad yrkesutövare istället kan förvärva de ”konkreta” kunskaperna i yrkeslivet. Kunskapen om vad tyst kunskap är och hur den utvecklas har stor betydelse för hur en del utbildningar genomförs och genom att vara medveten om detta kan man öka kvaliteten på utbildningen.

Michael Polanyi var den person som utvecklade begreppet och gav tyst kunskap ett namn. Polanyi (1966) skiljer mellan två olika kunskapsskikt som han kallar det fokala och redskap. I en handling eller när man undersöker något riktar man sin uppmärksamhet på något, detta ställs i fokus och hamnar i fokalvetandet. Kring det som ställs i fokus finns kunskap, intellektuella och sensomotoriska redskap. Detta fungerar tyst och är då den tysta kunskapen i situationen. I en handling som innehåller tyst kunskap går man alltså från den första termen, som man har kunskap om men man inte kan beskriva, till den andra termen eftersom den första betjänar den andra. Det är den tysta kunskapen som riktar uppmärksamheten till objektet i fråga. Tyst kunskap till skillnad från fokal kunskap är en bakgrundskunskap. Fokal kunskap ger kunskap om det som är i fokus. Tyst kunskap är liksom fokal personlig men den är svårare att uttrycka explicit. Om man ska förtydliga det ytterligare med ett exempel kan man säga att när man läser en bok är det den tysta kunskapen som gör det möjligt för läsaren att känna igen syntax och få en språkkänsla. Den fokala kunskapen är koncentrerad på meningen i boken.

Polanyi menar att det inte är genom att se på saker som man förstår den gemensamma meningen, utan man måste assimilera sig själv i dem. Genom att skärskåda delarna i ett komplext system kan dess gemensamma enhet och dess mening utplånas. Därmed är förståelsen för enheten och systemet förstörd. Vi kan ta ett exempel om målgöraren i ett fotbollslag. Han/hon vet inte hur han gör, han har bara en känsla för var och hur han ska

skjuta för att göra mål. Om han börjar tänka efter var han borde skjuta bollen blir han paralyserad och missar att göra mål. Detta kan dock i längden leda till en förbättring när fokuseringen flyttas tillbaka igen tack vare att man har reflekterat och blivit mer medveten över sina tysta kunskaper, i detta fall hur man ska göra mål.

Johannessen (1998) jämför den tysta kunskapen med praxiskunskap. Begreppet praxis lånar han av Wittgenstein, vilket innebär en uppsättning etablerade handlingssätt och regler där förståelsen visar sig i utövandet. Han menar att tyst kunskap hör hemma i en social gemenskap mellan människor. Han talar om språkbegreppet vilket inte bara handlar om det verbala språket utan även om gester, miner och ansiktsuttryck. Det är en förutsättning att känna till och förstå olika brukssituationer för att kunna använda det verbala språket, oavsett om man är mottagare eller avsändare. Han menar att den språkliga kompetensen måste innehålla en stor repertoar av språkbrukssituationer där meningsproduktion sker på olika sätt.

Johannessen menar att utbildningen kan spela en stor roll i träningen. Man kan tränas i många olika situationer där till exempel fallstudier och rollspel kan skapa ett tillfälle att gå in i olika roller och argumentera på olika sätt utefter situationens karaktär. Han anser att man endast kan förvärva denna färdighet genom träning och praktiserande under sakkunnig ledning.

Molander (1990) ser på den tysta kunskapen, likt Johannessen, i ett socialt sammanhang. Han menar att den tysta kunskapen finns i handlandet mellan människor och de olika bedömningar som görs i samband med detta. Det som står i centrum är inte det nedskrivna, distanserade eller abstrakta, utan den levande kunskapen det vill säga mänskligt liv och engagemang. För att genomföra handlingen på ett kompetent sätt ska man följa de regler som gäller för handlingen, man har en tyst kunskap om hur reglerna ska följas. Det är inte individen som avgör om detta sker på rätt sätt utan det hänger samman med omgivningens syn på regelföljandet. Han anser att den tysta kunskapens grund inte består i språkliga formuleringar i sig, utan i att se språket som en handling. Det är i detta handlande som språket måste vara gemensamt med omgivningen, annars skulle man inte förstå eller bli förstådd.

Molander menar vidare att all kunskap är i grunden tyst eftersom man kan göra saker utan att man kan beskriva hur man gör det eller beskriva varför man gör det när man gör det. Detta är något som både kräver omdöme, skicklighet och färdighet, vilket alltså är något som fungerar tyst. Kunskap i handling kan förbättras genom experiment och träning vilket leder till att man bättre behärskar verklighetens olika sidor. Eftersom den tysta kunskapen fungerar i samspel mellan andra människor är det fel att säga att kunskap är något som en individ har eller inte har. Istället är kunskap något man deltar i eller inte. Det viktiga i kunskapsbildning är alltså att man använder sig av samma sorts regler som är allmänt accepterade, men att man kommer fram till olika resultat för det fortsatta kunskapsbildandet.

Regler om hur något utförs kan vara användbara, men de är inte praktiskt avgörande för utförandet. De fungerar mer som en vägledare om de kan integreras i den praktiska kunskapen om utförandet. Regler kan aldrig ersätta den praktiska kunskapen. Det är alltså i praktiken som den tysta kunskapen omsätts. Det är först då man kan reflektera

över sin tysta kunskap och genom ett kritiskt förhållningssätt av sig själv och från sin omgivning kan man vidareutveckla sin kunskap till att bli ännu bättre (Johannessen, 1998).

4.5 Informell kunskap

God kunskap inom sitt område är en förutsättning i arbetslivet. Denna kunskap kan vara av uttalad och formell karaktär, men den kan även vara outtalad och informell som överförs på andra platser än i föreläsningssalarna. Denna outtalade kunskap har ofta att göra med själva arbetsprocessen och det sociala livet runt omkring. På universiteten är regler och arbetssätt sällan uttryckta i kursplanerna, men det är ofta just dessa som studenterna lär sig och anser vara användbara i arbetslivet där den outtalade kunskapen består av en form av praktisk regelbehärskning. Med tiden har de lärt sig, med framgångar och motgångar, en känsla för hur de ska tolka och agera i olika situationer. Under till exempel ett seminarium finns ganska tydliga normer för vad som gäller förutom att vara väl förberedd och skärpt. Det handlar om att vara lojal med uppsatsförfattarna och en gedigen vilja att förbättra deras arbeten. Utöver att uppfatta kritikens skärpa och räckvidd, gäller det även att man kan skilja mellan person och sak för att hålla humöret uppe (Gerholm, 1997).

4.5.1 Tillägandet av informell kunskap

Gerholm menade tidigare att den informella kunskapen är högst beroende av situationen man befinner sig i och därför är det viktigt att man lär sig de outtalade regler som finns närvarande. Detta gäller alla dagliga situationer och därmed även på universiteten och i arbetslivet. Det bör dock understrykas att inte alla lär sig och inte heller behöver tillägna sig den informella kunskapen, men man måste vara medveten om att dessa implicita regler påverkar positionerna och maktfördelningen i den givna situationen. Hon anser att den dagliga kontakten med personer i ens omgivning utgör det bästa sättet att lära sig den informella kunskapen. Detta lärande sker främst genom ett tolkande av kroppsspråk och blickar, men också genom språket och dess frånvaro. Talande tystnad är ett bra exempel på hur språkets frånvaro kan fungera för att kommentera och korrigera.

Den informella kunskapen tangerar till viss del det välanvända begreppet ”den dolda läroplanen” som myntades av Philip Jackson (1968). Det innebär att eleverna, förutom att tillägna sig den formella kunskapen, lär sig att vänta, ha tålamod och att vara undergivna. På liknande sätt kan man tänka sig att eleverna, när de kommit ut i arbetslivet, gör sina tolkningar och drar sina egna slutsatser av det de ser av och hör från sina överordnade.

4.6 Erfarenhetsbaserat lärande

4.6.1 Vardagslärande

Att lära i vardagen är det man lär sig utanför utbildningssituationerna. Pedagogen John Holt (1977) menar att den effektivaste, varaktigaste och snabbaste, mest djupgående och användbara kunskapen kommer ur det man gör. Han säger vidare att den bästa inlärningssituation som han överhuvudtaget sett eller varit inblandad i, inte alls var avsedd att vara någon inlärningssituation. Det man lär sig väldigt mycket av är de dagliga erfarenheterna man reagerar känslomässigt på. Moxnes (1984) anser att begreppet ”att lära genom erfarenhet” framförallt handlar om att lära sig något om

sociala relationer. Det är viktigt att understryka att kunskapen man erhåller från att lära genom erfarenhet, är personlig och således kan samma erfarenhet ge människor olika kunskap.

Likaså är de tolkningar och handlingar som vi gör och uträttar högst personliga och präglade av vår levnadshistoria och den kontext vi befinner sig i. När vi agerar sker ett samspel mellan tolkning och handling som i sin tur påverkar den situation vi befinner oss i. En persons individuella kunskap är resultatet av ett lärande som har inneburit förändringar i tolkningen av något i omvärlden eller som en förändring i sättet att handla. Man behöver inte nödvändigtvis vara medveten om att en sådan situation inneburit ett lärande, men även om kunskap repeteras upptäcker man hela tiden nya aspekter av situationen. I skolsituationer är det vanligt förekommande att man lär sig något utantill genom flertalet repetitioner av den aktuella kunskapen, men effekten av ett sådant tillvägagångssätt blir att man inte kommer ihåg det man lärt sig på längre sikt. Den här tekniken, där man ”bara är ute efter bra betyg”, medför att man inte har tillägnat sig den djupa kunskap som var avsedd (Larsson, 1996).

I olika undervisningssituationer sker det även ett formellt lärande. Dessa situationer spelar en viktig roll för att förmedla kunskap, men till skillnad från det erfarenhetsbaserade lärandet, sker ett lärande genom symboler. Även om den kunskap som förmedlas är viktig, kan den ibland te sig som opersonlig i sin karaktär. Därför är det viktigt att man försöker bryta ned den vetenskapliga kunskap som förmedlas i mindre och mer personliga beståndsdelar. Kunskaper är inget värt om de inte sätts i ett sammanhang. Det blir dessutom lättare att ta till sig ny kunskap om den personliga relevansen är hög. Förståelsen ökar samtidigt om man inser i vilket sammanhang kunskapen får sin mening. Den praktiska kontexten ger följaktligen kunskapen en naturlig betydelse som gör det annars så svåra enklare att begripa (ibid.).

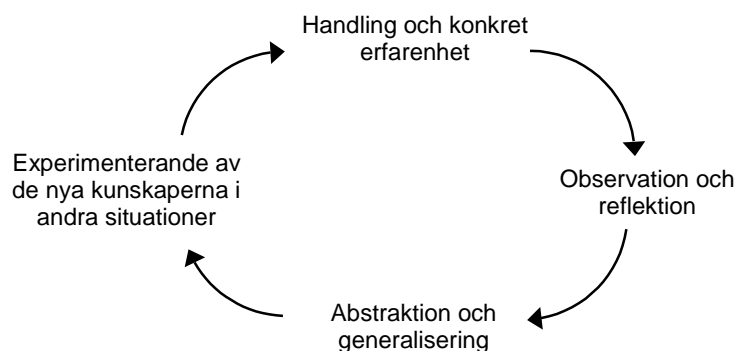
Moxnes anser att när man lär sig något genom erfarenhet, förstår man direkt vad som fungerar och vad som inte gör det. Det man lär sig genom erfarenhet är följaktligen ofta självinitierat och lusten av att förstå, upptäcka, bemästra och utveckla kommer inifrån. Han fångar innebörden av begreppet att lära genom erfarenhet med följande mening: *”När någon lär genom erfarenhet, är kunskapen genomsyrad av något som är meningsfullt för den som lär”* (Moxnes, 1984, s. 57).

Det finns naturligtvis svagheter även med detta sätt att lära. En sådan är att det kan vara svårt att, som i det tredje steget, generalisera den enskilda händelsen till en grundregel och därför är det viktigt att studenterna ges utrymme för att diskutera den tillägnade kunskapen med andra studenter och lärare. ”Verklig kunskap” uppstår endast genom att människor ökar förmågan att själva lösa sina problem och att själva klara av sin livssituation. På detta sätt fungerar det nämligen i arbetslivet där man själv hittar fram till lösningar som är tillämpbara i praktiken (ibid.).

Kolb (1984) menar att erfarenhetsbaserat lärande är ett holistiskt och integrerat perspektiv på lärande som förenar erfarenhet, perception, kognition och beteende. Det är viktigt och grundläggande att ta hänsyn till människors tidigare erfarenheter när de tillägnar sig ny kunskap. Han säger vidare att: *”(...) erfarenhetsbaserat lärande är inte*

en uppsättning av pedagogiska metoder; det är ett faktum: människor lär sig från sina erfarenheter” (översatt till svenska från Kolb, 1984, s 6).

Processen, att lära genom erfarenhet, åskådliggörs på ett bra sätt genom den förenklade modellen nedan, som är modifierad utifrån Kolbs lärcirkel i Jarvis:



(fig. 2 översatt till svenska från Jarvis, 1992, s 69)

- *Handling och konkret erfarenhet* nås genom upplevelse. En person lär sig ständigt och slumpmässigt saker i sitt vardagsliv men lärande kan också planeras och struktureras i syfte att nå särskilda mål. Den strukturerade erfarenheten är det stadium i lärcirkeln där personerna deltar i en specifik och utvald aktivitet.

- Erfarenheten i sig är inte tillräcklig för att lärande ska äga rum utan det är även viktigt med *observation och reflektion*. Reflektion är därför nästa stadium i lärcirkeln. Här belyses vad som sågs, hände och tänktes under övningen. I reflektionen integrerar personen den nya erfarenheten med tidigare erfarenheter. Processen kan hållas introvert för den enskilda personen eller så kan den vara en process för gruppen att samtala om och skapa mening av.

- När lärande består i att slutledningar från övningen relateras till andra situationer och platser är det viktigt att personen kan göra skillnad på övning och vardagsliv. Detta sker genom *abstraktion och generalisering*. Det är först när deltagaren kan identifiera mönster, det vill säga förstå när känslor, tankar, beteende och observationer infinner sig med regelbundenhet, som det är möjligt att överföra och tillämpa den förståelsen i andra situationer.

- Det är nödvändigt att tillämpa och pröva de nyvunna erfarenheterna för att kunna bekräfta dessa i vardagen. Därför är *experimenterande av de nya kunskaperna i andra situationer* nödvändigt. Det är grundläggande att från den strukturerade övningen fokusera vardagen för att erfarenhetslärande skall vara meningsfullt. Om man bortser från denna del i lärcirkeln blir upplevelsen mager och riskerar att bli insorterad i det omedvetna och därmed bli i stort sett död. Upplevelsen får på så vis ingen bestående effekt (Jarvis, 1992).

4.6.2 Metalärande

Metalärandet är en form av att lära genom erfarenhet. Det handlar om den kunskap eller insikt man når genom själva processen i den utbildningssituation man befinner sig i. Med andra ord utgör metalärandet det som den som ska utbildas lär sig utöver själva kursinnehållet. Metalärandet är en del av den pedagogiska utformningen och utgörs av de problem studenten eller eleven möter under inlärningsprocessen, där denne samarbetar med instruktörerna, lärarna och sina medarbetare. Exempel på sådant metalärande kan vara hur man arbetar i grupp, hålla tider, skriva rapporter etc. Även om man inte lär sig något på till exempel en föreläsning, så lär man sig alltid något *av* den. Det dolda inlärandet som sker i olika utbildningssituationer finner man på liknande vis även i andra miljöer, till exempel fångelser, sjukhus, ålderdomshem, barnhem etc. Metalärandet kommer alltid att finnas, men inte alltid överensstämmer med det lärande som är avsett. I företag och organisationer förekommer också ett metalärande genom den kunskap och insikt man får via den dagliga erfarenheten av systemet, dess ideologi och praxis. Miljön och atmosfären på företaget är inbäddat av attityder, värderingar och handlingar som både kan främja och förhindra inlärande av kunskaper eller till och med förmedla kunskaper som företaget aldrig avsett att förmedla (Moxnes, 1984).

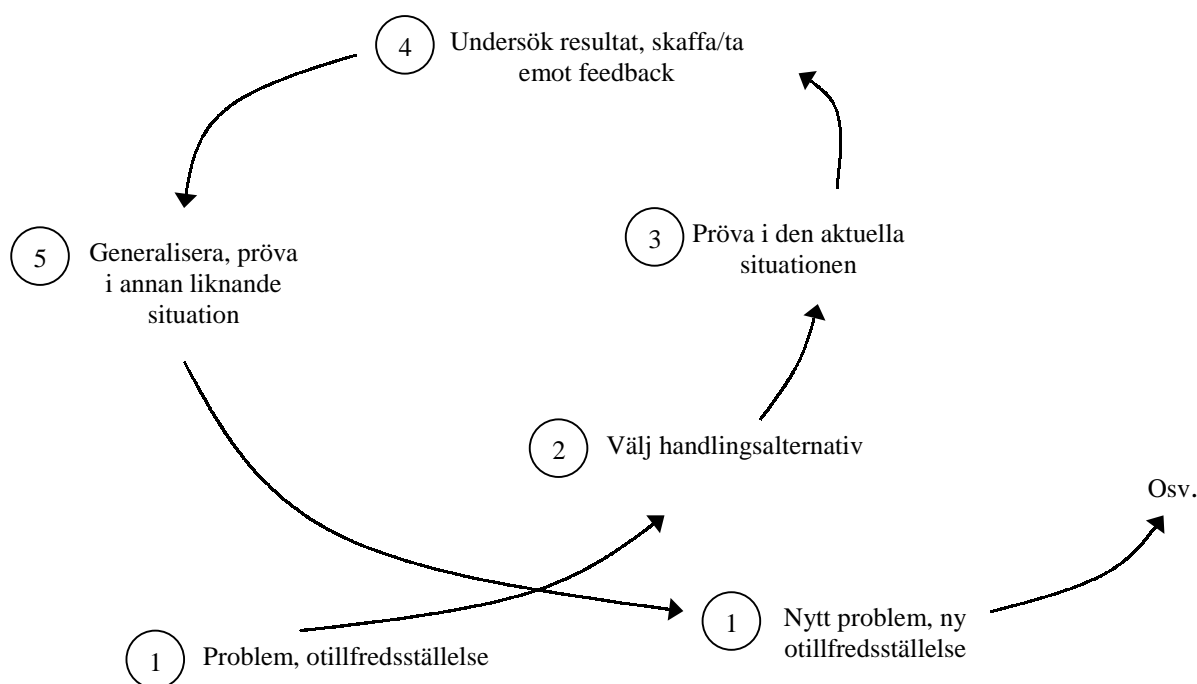
Vi kan ta en internutbildning som exempel, där deltagarna ska lära sig ett nytt processsystem. Kursen upplevs som tämligen arbetskrävande och det dröjer inte länge förrän deltagarna sätter upp det hårda arbetet som ett självändamål. En konsekvens av denna kurs skulle kunna bli att deltagarna tänker tillbaka och anser att kursen var bra och hur hårt pressade de var att lära. Det som deltagarna antagligen först och främst lärde sig var att om man ställer höga krav på människor och sätter stark press på deras prestationer, får man dem verkligen att arbeta hårt. Detta är en typ av metalärande, även om det som deltagarna lärde sig överensstämde med företagets avsikter och mål med kursen.

Moxnes menar att ”*när metalärandet motarbetar inlärandet av de kunskaper som är det uttalade syftet med en kurs eller utbildning, beror detta ofta på att det finns en motsättning mellan kursens ”liv” och ”lära”* (Moxnes, 1984, s. 52). Det innebär att det man lär sig inte bara beror på sakinnehållet i undervisningen, utan också på den process som karakteriserar undervisningen. Han menar vidare att en utbildning aldrig är enbart en utbildning, den innebär alltid ett metalärande. När det som sägs inte motsvarar det som görs eller att det är för stor skillnad mellan det formella lärandet och metalärandet, då är det metalärandet man minns och i slutändan lär sig. Metalärandet innesluter följaktligen det formella lärandet (ibid.).

4.6.3 Inlärningsprocess i grupp

Man kan säga att lära genom erfarenhet inte är ett faktasamlade, utan en process. Eftersom mycket arbete, både på arbetsplatser och universitet, sker i grupp genom samarbete med andra är det viktigt att förstå hur ett sådant lärande sker. Det finns en modell av en sådan inlärningsprocess som Andersson (2000) har lånat av M. B. Miles. Den kallas för en s.k. *inlärningspiral* som åskådliggör de olika faser eller steg som arbetarna eller studenterna vanligen genomgår.

I modellen nedan, som är modifierad från Andersson, beskrivs inlärningspiralen. Denna stämmer ganska väl överens med vår uppfattning om hur lärande i grupp går till.



(fig. 3 Andersson, 2000, s 37)

Enligt detta sätt att se på inläring i grupp startar processen i en egen problemupplevelse. I den första fasen observerar deltagarna vad som sker i gruppen. Utifrån detta väljer de sedan nya sätt att agera på i nästa fas, som är till hjälp för gruppen eller den enskilde individen. I den tredje fasen involveras de i vad som försiggår till exempel nya förslag, missnöje etc. I den fjärde fasen får deltagarna feedback och lägger märke till hur det egna sättet att agera påverkar gruppen som helhet och enskilda gruppmedlemmar. I den sista fasen får de nya erfarenheter och lär sig hur en effektiv grupp fungerar och vad som stödjer gruppens arbete (ibid.).

4.7 Överförbara kunskaper

För att det ska vara möjligt att överföra de kunskaper man lärt sig i en situation till en annan, krävs det att man fastlägger vilka betingelser som måste föreligga. Med andra ord handlar det om den kunskap man tillägnat sig under till exempel en föreläsning och om hur denna kan användas i den egna arbetssituationen. Kan man till exempel lära sig att hantera och lösa konflikter i en simulerad situation? Det finns förvisso gränser för i

vilken grad kunskap kan överföras, men det intressanta är just att lokalisera var dessa gränser går. Det finns inget entydigt svar på varför överföring sker, men Moxnes säger att *"när inlärningssituationen är identisk med den situation vi skall använda det inlärda i är överföringen maximal"* (Moxnes, 1984, s.189). Han menar vidare att överföringen är stor när det handlande vi lär oss på en kurs i hög grad liknar det som krävs av oss på arbetet. Grunden blir då att inlärningssituationen bör likna arbetssituationen och de krav den ställer så mycket som möjligt för att resultera i ett högt lärande. Även överföringen av principer eller tankemönster är viktigt så att den som lär sig en princip kan överföra denna kunskap till nya situationer där det är relevant att använda den. För en effektiv överföring, krävs det praktisk övning i att använda de principer man lärt sig (ibid.).

5 Analys och diskussion

När vi gått igenom resultatet och lyssnat på banden insåg vi ganska snabbt att vi fått "dubbla budskap" från intervjupersonerna. Å ena sidan ansåg de att P-programmets positiva sidor bestod av att man blev förberedd för ett brett arbete och att man inte blev instoppad i fasta fack. Å andra sidan ville man ha mer struktur och konkret kunskap, vilket är väldigt motsägelsefullt. Skapar man en kursplan som bara ger studenterna konkret kunskap, försvinner samtidigt tyngdpunkten på det breda angreppssättet. Nedan följer först en analys av det empiriska resultatet där de valda teorierna sätts i ett sammanhang och sedan förs en diskussion om det vi kommit fram till. I denna del kommer vi även lägga fram förslag om hur utbildningen skulle kunna förändras och förbättras.

5.1 Analys av resultatet

Inledningsvis vill vi belysa att intervjupersonernas svar och uppfattningar om P-programmets relevans i arbetslivet gavs utifrån deras nuvarande arbetssituation och vilka krav som var förknippade med dagens arbete. Detta innebär att de främst såg till sin situation idag och vilka kunskaper de skulle vilja ha mer av för just detta arbete. Utbildningens syfte är dock att ge en bred grund för arbete inom många områden, vilket vi märkte att intervjupersonerna inte alltid reflekterade över. Ansvaret för de praktiska verktygen och kunskaperna som behövs i det enskilda arbetet är inte utbildningens skyldighet, utan detta lärs lämpligast på arbetsplatsen.

□ *Utbildningsplanering*

När man planerar en utbildning är det viktigt att man upprättar klara mål och syften för att deltagarna ska kunna se helheten och förstå dess avsikter. Enligt kursplanen för P-programmet är utbildningens syfte:

att förbereda de studerande för självständigt arbete med personal- och arbetslivsfrågor inom företag, förvaltningar och organisationer. Den skall även förbereda för och ge behörighet till forskarutbildning i ämnena pedagogik, psykologi, sociologi eller handelsrätt (arbetsrätt).

Vi anser att detta syfte är väldigt brett vilket kan göra det ganska svårt för en blivande student att veta mer specifikt vad han/hon kommer att lära sig under utbildningen. Det är viktigt att lärarna informerar om på vilket sätt varje delkurs får sin innebörd i utbildningen, det vill säga vilket syfte de tjänar. Detta medför att studenterna lättare skulle kunna förberedas till att arbeta självständigt, tänka kritiskt och skapa möjligheten att omsätta teoretiska kunskaper till olika situationer, som nämns i 1 kap 9 § i

högskolelagen vilken presenterades i kapitel 4.2. Som Lundmark menade i samma kapitel är det viktigt att man tar hänsyn till och synliggör de dolda värderingar som finns i kursplanen för P-programmet. Detta skulle underlätta dels förståelsen hos studenterna men även arbetet för lärarna. Det här är ett bra exempel på hur viktigt det är för lärarna att inse vad som förväntas av dem och ge dem den helhetsbild som gör det möjligt att "förlänga" den röda tråden vidare ut i arbetslivet.

I kapitel 4.2 beskrevs Ellströms fyra olika perspektiv för hur man planerar en utbildning. Har man då tagit hänsyn till dessa perspektiv när man planerade P-programmet? Intervjupersonerna ansåg att lärarna skulle ha tagit till sig mer av studenternas synpunkter, efter till exempel utvärderingarna. Det bör sägas att det finns en positiv uppfattning om institutionernas sätt att välkomna studenternas åsikter, positiva som negativa. Det som är svårt att bedöma för de avgående studenterna vid utvärderingar är att de inte märker av vilka förändringar som eventuellt kommer att göras. Det är först nästa "kull" som tar del av dessa förändringar i kurserna eller undervisningen. Men, eftersom den kritik som intervjupersonerna framförde är densamma som studenterna på P-programmet upplever idag, har det kanske inte skett så stora förändringar som önskvärt.

De uttalade mål som beskrivs i kursplanen för P-programmet är en sak, det vill säga de direkta avsikterna, men vad som studenterna verkligen lär sig och vilka konsekvenser utbildningen har, oavsett dess uttalade syfte, är en annan. Intervjupersonerna upplevde att vissa delar av undervisningen var ostrukturerad och bristfällig. Ibland upplevdes dessa undervisningstillfällen inte leda till någon direkt kunskap. Gerholm (1997) menar att sådana här tillfällen kan leda till en tunn intellektuell miljö genom institutionens ostrukturerade framtoning och studenternas obekräftade tolkningar av vad de uppfattade vara institutionens förväntningar. Detta är ett bra exempel som visar på vad en dålig dialog mellan studenter och lärarna kan leda till. Som det har visat sig genom våra intervjuer är det ofta just denna del av metalärandet tillsammans med de konkreta kunskaperna som intervjupersonerna minns bäst från sin utbildning.

Beteendevetenskapliga ämnen är som tidigare nämnts inte lätt att ta på och därför svåra att omvandla till direkta situationer där man *vet* att man har nytta av dem. Det kan då lätt uppstå en osäkerhet och ett missnöje som helt läggs över på utbildningen eller undervisningen. Den konkreta relevansen av de olika delkurserna kan då bli svår att se och således kan också kursens syfte bli svårt att förstå. Det är lätt att man letar efter orsaker och ursäkter som ligger utanför sitt eget ansvarsområde, vilka "man själv inte kan påverka".

Många av intervjupersonerna sade att förvärvsarbete vid sidan av studierna var fullt möjligt och att flera studenter även ägnade sig åt detta. I kursplanen för P-programmet står det att: *"utbildningen är upplagd som heltidsstudier och torde inte gå att förena med förvärvsarbete"*. Vi anser inte heller att det ska vara möjligt att arbeta samtidigt som man bedriver heltidsstudier på ett utbildningsprogram på högskolenivå. Men som det är upplagt idag, anser vi att det inte är några problem alls att arbeta vid sidan av studierna. Som Forsberg nämnde i kap 4.2, är det nödvändigt med avsatt tid för reflektion eftersom man måste ta hänsyn till olika

förutsättningar för att en meningsfull inläring ska äga rum. Om dialogen mellan lärare och studenter blev klarare skulle detta kunna leda till att studenterna lättare skulle kunna förstå hur utbildningen är tänkt att fungera. Är inte studenterna medvetna om vad den "lediga" tiden ska användas till, är det troligt att de använder denna tid till annat. Vad får då detta för konsekvenser? I många fall skulle detta kunna resultera i att utbildningen upplevs som "slapp", eftersom studenterna inte utnyttjar denna "reflektionstid" på ett konstruktivt vis. Förstår studenterna detta är det sedan upp till dem själva att använda denna tid hur de vill.

Med den ökade internationaliseringen och den föränderliga arbetsmarknaden är det inte bara arbetsgivarens ansvar att utveckla personalens kompetens. Den enskilde arbetstagaren har också ett personligt ansvar för denna utveckling. I takt med denna förändring ställs nya krav som leder till en större förväntan på att den anställde ska bidra till att själv utveckla det egna arbetet. Likadant måste studenterna på P-programmet själva ta ett personligt ansvar för det egna lärandet. Det är inte lärarnas ansvar att mata studenterna med den information som anses vara viktig. Detta är upp till studenterna själva att avgöra. Studenterna läser trots allt på P-programmet av fri vilja och man får anta att de är motiverade till att lära.

Om man ser till ett av P-programmets mål med utbildningen är det att ge en förberedelse för att studenterna ska kunna fungera i arbetslivet. En utbildning kan inte skapa samma förutsättningar och klimat som arbetslivet. Man får istället ta med sig vissa principer från studierna till arbetslivet och omsätta dem där. Man kan se dessa principer som delar av kunskapen att kunna använda olika teoretiska verktyg som kan omsättas i olika praktiska situationer. Som Forsberg (1984) menade i kapitel 4.2 är det dock viktigt att det planeringsperspektiv man använder innebär att man ser utbildningen i ett övergripande samhällsperspektiv där det är de samhälleliga förutsättningarna som omger och reglerar utbildningen.

Intervjupersonerna menade att arbetsgivare många gånger tittar mer på *att* man har en examen från P-programmet och inte på vilka specifika kurser man läst. Att ha en examen fungerar som en kvalitetsstämpel där arbetsgivaren kan ställa vissa krav på att man har fått en bra förberedelse för och god insyn i personalrelaterat arbete. Intervjupersonerna ansåg att de som inte har utbildning från P-programmet för resonemang som ofta kan te sig "kantiga". Med tanke på detta ger antagligen P-programmet den bästa grunden att stå på i arbetet med personalrelaterade frågor även om det kan förbättras.

Intervjupersonerna ansåg att man ska läsa det man är intresserad av. Genom en högre personlig relevans och eget intresse tillägnar man sig kunskaperna bättre. De menade vidare att man inte ska läsa det som man tror att arbetsgivaren kräver, utan istället läsa det som man känner sig engagerad i. När man läser beteendevetenskapliga ämnen får man inte ut särskilt mycket av att "jaga betyg" eller "de rätta kurserna". Det är istället en inre process som måste reflekteras över och bearbetas som Kolbs lärcirkel poängterar. Detta kommer att återspeglas i form av att man utvecklas positivt som personalvetare.

Kolb (1984) menade vidare att det är viktigt och grundläggande att ta hänsyn till människors tidigare erfarenheter när de tillägnar sig ny kunskap.

Intervjupersonerna menade att det inte är meningen att man ska kunna lista ut precis hur mycket arbete som behövs för att bli *Godkänd* eller *Väl Godkänd* och nöja sig med det. Då har syftet med hela utbildningen gått förlorad. Det finns vissa tendenser som visar att dagens studenter ofta har en pragmatisk inställning till sina studier. Vad de söker i värsta fall är ett examensbevis, i bästa fall ett innehåll som är relevant för det kommande yrkeslivet.

□ *Tyst kunskap*

Den abstrakta kunskapen som man får inom de rent beteendevetenskapliga ämnena (jämfört med till exempel Arbetsrätt) är inte lätt att sätta fingret på och det kan därmed upplevas som svårt att avgöra vad och hur mycket man egentligen lärt sig på P-programmet. Som vi har sagt tidigare ansågs de kortare och mer ”konkreta” kurserna, i relation till arbetslivet (till exempel Samtal- och intervjuteknik), som de mest användbara. Vi fann det mycket märkligt vid intervjutillfällena att dessa kortare kurser upplevdes som mer givande än fördjupningen i huvudämnet. Man tycker ju att flera terminers studier i ett ämne borde vara det som resulterade i den största behållningen. Genom att analysera intervjupersonernas svar insåg vi dock att de trots allt hade tillägnat sig kunskap även från dessa fördjupningar, trots att de inte visste om det. Samtliga menade dock att de hade lärt sig ett visst tankesätt. Detta kan ses som tyst kunskap eftersom den finns i deras undermedvetna men som inte kan användas på ett medvetet sätt eller kan identifieras. Det fanns ett underliggande dilemma i intervjupersonernas kritik mot utbildningen. Eftersom de inte alltid insåg den tysta kunskapen som blev resultatet av de stora kursblocken, var det egentligen omöjligt för dem att ge konstruktiv kritik och tala om vad de *inte* hade lärt sig. De kan kritisera formen, för den kan man ”ta på”, men inte innehållet.

Utifrån vad Molander menade i kapitel 4.4 handlar tyst kunskap om att man erhåller kunskap i handling genom interaktion med andra. Detta sker omedvetet och man kan inte beskriva hur eller varför det händer, men man har en tyst kunskap om hur principerna fungerar. Denna kunskap om dessa principer kan öka genom träning i situationer som liknar verkligheten.

Gruppövningarna hade många likheter med deras nuvarande arbetssätt eftersom de ofta arbetar i olika team och ska kunna sätta ihop välfungerande grupper. Moxnes menade i kapitel 4.7 att överföringen är stor när det handlande vi lär oss på en kurs i hög grad liknar det som krävs av oss på arbetet och att det krävs det praktisk övning i att använda de principer man lärt sig. Med tanke på detta kan man säga att överföringen av dessa kunskaper om arbete i grupp från P-programmet till arbetslivet var stor.

□ *Informell kunskap*

Vad gäller anknytningen till arbetslivet ansågs det att institutionerna borde ta ett större ansvar och engagera sig mer. Som vi har sagt tidigare har PIL ett stort ansvar för denna verksamhet idag. Hade man fört över en del av detta ansvar till institutionerna skulle fler studenter, även de som inte är aktiva i PIL, få en möjlighet till denna viktiga anknytning. Det var dock en nyttig erfarenhet för de av intervjupersonerna som arbetade

aktivt i studentorganisationer. Där fick de träning i att skapa kontakt med företag och anordna olika aktiviteter för andra studenter. Oavsett om man från utbildningens sida anser att denna anknytning till arbetslivet är tillräcklig, fanns det ett missnöje bland intervjupersonerna. Studenterna kan i och med detta bli kritiska när det kommer till utvärdering av utbildningen. Då visas studenternas informella kunskap om hur de har uppfattat och tolkat olika moment i utbildningen. Ett negativt exempel på detta skulle kunna vara att studenterna inte lärt sig vilka kunskaper som krävdes i arbetslivet. Detta måste institutionerna ta hänsyn till för att studenterna i fortsättningen ska känna mer meningsfullhet och relevans i studierna.

Genom många grupparbeten under intervjupersonernas studietid skapades en bra träning i hur sådant arbete fungerar. Gerholm menade i kapitel 4.5 att det finns ganska tydliga normer för hur man ska agera i olika utbildningssituationer, det vill säga informell kunskap. Vid till exempel muntliga presentationer lärde de sig informellt genom tolkningar och bedömningar av hur andras presentationer genomfördes. Var det en dålig presentation lärde de sig hur man inte ska göra. Detta kunde medföra att man lärde sig att man inte ska prata för fort, vara ostrukturerad utan vara väl förberedd och framstå med ett lugn. Vid en bra presentation lärde de sig positiva saker som medförde en förbättring av det egna beteendet. På detta sätt fick de även en god kunskap och djup insikt om dem själva och sitt förhållande till andra människor där de fick uttrycka sina egna och ta till andras åsikter. Många ansåg sig ha stor nytta av denna människokännedom i sitt dagliga arbete.

En annan sak som efterfrågades var att de beteendevetenskapliga institutionerna inte ska ignorera det faktum att det finns ekonomiska aspekter som är tongivande i näringslivet. Det är faktiskt dessa som i de flesta fall sätter sin prägel och utgör ramarna för hur stor personalvetarnas verksamhet kan vara. När man kommer ut i arbetslivet kan man inte ha en illusion om att de mjuka värdena får fritt spelrum och kan fungera utan hänsyn till de hårda. I vinstdrivande företag dominerar de hårda värdena och därför kan det vara svårt att legitimera personalfunktionen eftersom denna inte genererar ”synliga” intäkter. Detta är något som institutionerna borde vara mer öppna för och klargöra för studenterna. Genom en större medvetenhet om detta hos studenterna kan utbildningen förbereda dem på ett bättre vis för det stundande arbetslivet. Om man lär sig under utbildningen att de ekonomiska aspekter inte är tongivande i arbetslivet, urholkas innehållet av denna informella kunskap när man möter verkligheten.

Intervjupersonerna uttryckte en tro och förhoppning om att de administrativa uppgifterna så småningom kommer att tas omhand av andra (till exempel personer i företagen som inte har en akademisk bakgrund), så att Personalmän/kvinnor kan ägna mer energi och tid åt att jobba med de övergripande frågorna, såsom kompetensutveckling och långsiktig utveckling av organisationen. För att denna förhoppning ska träda i kraft krävs det att statusen för yrket blir högre. Detta skulle kunna göras genom att man på liknande vis som i utbildningen ökar sin medvetenhet om faktorer utanför sitt eget område. Med andra ord skulle det vara önskvärt om P-programmet blev mer vidsynta i sitt innehåll för att så småningom underlätta för personalvetare i arbetslivet att inte bara ”sitta i sitt hörn” och arbeta uteslutande med HR-frågor. Först då kommer man att kunna bli en verksamhetspartner och en synlig komponent i den vinstdrivande maskinen. Ges det en möjlighet att lära sig företagets

verksamhet och bli en viktig kugge kommer även statusen för yrket successivt att höjas.

□ *Erfarenhetsbaserat lärande*

Intervjupersonerna ansåg att arbetstakten på utbildningen var alldeles för låg och gav därmed en för mager grund att stå på i arbetslivet. De ansåg att det var för lite djup och ostrukturerat innehåll, samtidigt som de sade att de ville ha mer konkret kunskap genom bland annat fler föreläsningar. De menade att i jämförelse med den höga effektivitet som är nödvändig i arbetslivet var utbildningen något för kravlös i detta avseende. Detta innebär att det hade skett ett metalärande. Moxnes menade i kapitel 4.6.2 att det man lär sig inte bara beror på det som är avsett för studenten att lära sig, utan även på det som sker runt omkring. Samtidigt som intervjupersonerna inte lärde sig "vad de önskade", så lärde de ändå sig *hur* de ville ha det, även om denna kunskap inte var den primärt eftersträvade.

Många ansåg att en högre arbetstakt skulle resultera i högre kunskap. Vi anser också att det skulle kunna ställas högre krav på studenterna, men det behövs även tid för reflektion och analys av det man studerar eller arbetar med. För att se helheten och relevansen av det man läser menar vi att det är viktigt att man får möjlighet till distans och spelrum för egna tankar. På detta sätt skapas en konkret innebörd av de vetenskapliga teorierna så att de kan omsättas i situationer på det personliga planet. Om man härleder detta resonemang till hur Jarvis uppfattade Kolbs lärcirkel i kapitel 4.6.1, krävs det först både en grundlig reflektion och abstraktion innan de kunskaper man tillägnat sig kan tillämpas i praktiska situationer. De olika stadierna i lärcirkel bygger på varandra och det går inte att hoppa över något av dessa. Då försvinner den viktiga lärdom man kan utvinna av sina erfarenheter. Det är mycket viktigt att studenterna inser *varför* det finns mycket tid för individuellt arbete. Ansvar för att denna information når fram till studenterna ligger helt på institutionerna. Vi inser att institutionerna har en knaper budget att hålla men det kostar inte mycket att vara informativ utan det krävs istället mer engagemang från utbildningen och lärarnas sida. Små justeringar kan skapa stora förändringar.

5.2 Avslutande diskussion

Om man jämför studenter från P-programmet och studenter från civilingenjörsutbildningar kan man se en ganska stor skillnad. P-programmet anses vara en "lagom" svår utbildning som inte kräver samma "läshuvud" som det krävs för att hänga med i en teknisk utbildning. Därför är det inte lika många P-studenter som civilingenjörstudenter som hoppar av eller upplever lika mycket ångest inför skolan. Men det finns även en annorlunda syn i varför de är missnöjda. När det gäller P-studenter läggs ansvaret mer på utbildningsplaneringen och institutionerna än vad det görs i många av de tekniska utbildningarna. Man letar efter orsaker och ursäkter för eventuella misslyckanden eller missnöje som ligger utanför sitt eget ansvarsområde att påverka. Kanske är det så att man i de tekniska utbildningarna är mer missnöjd med den höga arbetstakten och de stora kraven som ställs på studenterna, för att inte alla klarar av det.

Teori utgör inte grunden för praktik (möjligen som en virtuell verktygslåda), utan snarare kan man säga att praktiken är en förutsättning för teoribildningen. Helhetssynen blir allt svårare att se idag när allt fler specialiserar sig. Detta är ett exempel på vad tyst kunskap kan vara, det vill säga ett yrkeskunnande som man lär sig genom att själv brottas praktiskt med problem som uppstår under arbetets gång. Med ett gediget yrkeskunnande har man skaffat sig en bra bas av empiriska fakta som kan vara till hjälp för att hitta förklaringar eller lösningar till aktuella problem. Även om man använder ett metaspråk för att beskriva övergripande resonemang, finns det gränser för vad som kan uttryckas i språk eller bildspråk. Detta språk får en annan innebörd och betydelse som påverkar dess värde med tiden. Detta gäller såväl symboler som ord.

Vi menar vidare att det är önskvärt att i högre utsträckning än idag uppmärksamma mindre och större kunskapsenheters relation till olika vardagliga situationer och problem. Det är också viktigt att träna studenternas förmåga att använda kunskaperna för analys och reflektion över situationer och problem. Detta skulle underlätta både föreningen av teori och praktik inom P-programmet och användningen av den teoretiska kunskapen i arbetslivet. Som vi tidigare nämnt är det samtidigt viktigt att det ges utrymme för reflektion och analys i anslutning till de konkreta praktiska uppgifterna som tränas och utförs. Detta skulle ge en mer teoretisk karaktär till det praktiska kunnandet. Genom denna karaktär skulle också det teoretiska kunnandet från utbildningen lättare kunna relateras till det praktiska arbetslivet.

Därför är det viktigt att det teoretiska lärandet är av sådant slag att det kommer till användning i arbetet. Det teoretiska tänkandet som utvecklas i P-programmet behöver vara ett tänkande om praktiska situationer. Problemet i utbildningar kan ofta vara att det mer handlar om att tänka *om* teorin än om att *använda* teorin för att tänka om den del av världen som teorin handlar om. Detta var något som intervjupersonerna efterfrågade för att förbättra P-programmet. Genom fler fallstudier skulle det kunna ges en bättre möjlighet att applicera de abstrakta teorierna. Då skulle studenterna lättare kunna tillämpa teorierna i verkliga situationer.

Om en utbildning anses ha brister skapas en osäkerhet bland studenterna som sätter spår i deras självförtroende när de kommer ut i arbetslivet. Vi menar att eftersom P-programmet är ganska abstrakt i sin natur, krävs det att studenterna känner sig säkra i vad de kan. Som många av intervjupersonerna menade, var det viktigt att personalvetarna i arbetslivet visar ”framfötterna” för att höja den ganska låga statusen som de faktiskt har idag. För att detta ska vara möjligt krävs ett bra självförtroende och en god vetskap om vad man kan.

En återkommande problematik handlar om vilket syfte utbildningen ska tjäna. Ska man anpassa utbildningen efter arbetslivets krav eller ska utbildningen utveckla arbetslivet? Om man ser till den långsiktiga utvecklingen av utbildningen och yrket, anser vi att det måste finnas en balans mellan dessa två. Man kan inte anpassa en utbildning efter den för tillfället aktuella arbetsmarknaden. Man måste istället skapa en utbildning som är hållbar även på längre sikt för att möta de snabba förändringar som karaktäriserar dagens arbetsliv.

Vi har pratat om P-programmet som en utbildning som ska förbereda studenterna med olika sorts verktyg för en kommande arbetsmarknad och ”verklighet”. Man lär sig inte konkreta kunskaper som går att mäta eller ta på, utan olika teorier som kan användas och modifieras till olika tillfällen. Därför skulle man kunna vända på begreppen och säga att istället för primär kunskap är det bildning man lär sig. Nationalencyklopedin tar upp begreppet bildning: ”Medan utbildningens mål är en bestämd och begränsad yrkeskompetens, syftar bildning till en omvandling av hela människan” (Nationalencyklopedin, 1990, s 544). Vi anser att påståendet ”bildning är det som vi har kvar när vi glömt vad vi lärt oss”, passar väl in på denna utbildningsform. Det är den tysta kunskapen som hjälper och vägleder studenterna från P-programmet fram till deras olika förslag och svar. En av intervjupersonerna hade en målande bild för hur hon använde sin ”kunskap” i arbetslivet, ”man känner fram svaren istället för tänker ut dem”.

Verkligheten är inte uppdelad i kunskapsområden. Insikt om att bilden av världen färgas av erfarenhet och bakgrundkunskap är en stor tillgång i mötet med andra människors tankesätt. Att välja utbildning eller yrke är till en viss del ett sätt att välja hur man ser och upplever omvärlden. En utbildning som också är bildande gör oss mer vidsynta vilket gör att vi kan upptäcka mångfalden på ett bättre sätt. När man glömt alla fakta man lärt in, finns ofta kvar ett handlag med det som man flitigt handskats och umgåtts med. Det kan sedan vara siffror eller språk, maskiner eller människor. Återigen kallar vi det inte för bildning utan för tyst kunskap. Den är ovärderlig när det gäller att orientera sig i tillvaron.

Den grundläggande kritiken mot P-programmet bottnade i ett missnöje med den bristfälliga kommunikationen inom utbildningen. När studenterna inte inser och förstår varför vissa moment finns med i utbildningen, som till exempel delkurser och föreläsningar, blir sammanhanget inte längre tydligt. Det blir således svårt att ta till sig och använda dessa kunskaper när man inte förstår *varför* man ska göra det. Detta betyder inte nödvändigtvis att upplägget av utbildningen är fel bara för att studenterna upplevde det så. Problemet ligger snarare i att man inte *förstår* relevansen av de olika momenten och inte kan sätta in det i ett sammanhang.

Det som vi anser vara det största problemet som skulle behöva åtgärdas är att man från utbildningens sida verkligen *förklarar* syftet med de olika delkurserna. Då skulle studenterna lättare kunna se i vilket sammanhang denna kunskap kan bli aktuell samtidigt som det personliga intresset skulle höjas. Genom ett tydligare syfte skulle studenternas vilja kunna fördjupas ytterligare även i kommande kurser som hänger ihop med den föregående. Då kan man väcka ett större intresse som sträcker sig över allt vad betygshets innebär för att istället inrikta sig mot ett kunskapsintresse. Detta skulle förbättra situationen för både studenter och lärare. Vi anser att det måste till en förbättring i detta avseende från utbildningens sida. Institutionerna måste skapa ett bättre samarbete och kontakt mellan varandra. Detta gäller även inom institutionerna. Kommunikationen måste bli bättre så att den röda tråden blir klarare för studenterna. Det viktigaste är alltså att man måste få studenterna att förstå varför de olika verktygen måste finnas i den nödvändiga och användbara verktygslådan.

6 Källförteckning

- Andersson, Curt (2000) *Kunskapssyn och lärande – i samhälle och arbetsliv*. Studentlitteratur, Lund.
- Bell, Judith (1995) *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur, Lund.
- Bryman, Alan (1997) *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Studentlitteratur, Lund.
- Ellström, P-E (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Publica, Stockholm.
- Eneroth, Bo (1984) *Hur mäter man "vackert"?* Akademilitteratur, Stockholm.
- Forsberg, Barbro (1984) *Att planera utbildning*. Studentlitteratur, Lund.
- Gerholm, Lena (1997) *Talande tystnad – om informell kunskap i formell vetenskap*. I Jansson, Sören, red. (1997) *Verktogsådan*. Carlsson Bokförlag, Stockholm.
- Holt, John (1977) *Instead of Education*. Penguin Books, Harmondsworth.
- Jackson, Philip W. (1968) *Life in a classroom*. Holt, Rinehard and Winston, New York.
- Jarvis, Peter (1992) *Paradoxes of learning*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Kjær Jensen, Mogens (1995) *Kvalitativa metoder för samhälls- och beteendevetare*. Studentlitteratur, Lund.
- Kolb, David A. (1984) *Experiential Learning – Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall Inc., New Jersey.
- Kraag Jacobsen, Jan (1993) *Intervju – konsten att lyssna och fråga*. Studentlitteratur, Lund.
- Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur, Lund.
- Larsson, Staffan (1996) *Vardagslärande och vuxenstudier*. I Ellström P-E, Gustavsson B & Larsson S (1996) *Livslångt lärande*. Studentlitteratur, Lund.
- Lundmark, Annika (1998) *Utbildning i arbetslivet*. Studentlitteratur, Lund.
- Molander, Bengt (1998) *Kunskap i handling*. Bokförlaget Daidalos, Göteborg.
- Moxnes, Paul (1984) *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Natur och kultur, Sverige.
- Nationalencyklopedin (1990) Band 2. Bra Böcker, Höganäs.

Patel, Runa & Davidsson Bo (1994) *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur, Lund.

Patel, Runa & Tebelius, Ulla (1987) *Grundbok i forskningsmetodik*. Studentlitteratur, Lund.

Polanyi, Michael (1966) *The tacit dimension*. Omtryckt av Peter Smith (1983). Mass, Gloucester.

Rogers, Carl (1976) *Frihet att lära: om att själv få styra sitt sökande efter kunskap*. Wahlström & Widstrand, Stockholm.

Rolf, Bertil (1995) *Profession, tradition och tyst kunskap*. Bokförlaget Nya Doxa, Nora.

Westlund, Elvy (2001) *Undervisnings- och utbildningsplanering – för vem?* Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala.

Wiig, Karl M. (1995) *Knowledge management- Methods : practical approaches to managing knowledge*. Schema Press, Arlington, Texas.

Artiklar

Johannessen, Kjell (1988) *Tankar om tyst kunskap*. Dialoger, nr 6.

Mer strategi och mindre PA på P-programmet. PM Kompetens, nr 5, 2001, s. 32.

Bilaga 1 – Intervjuguide

Underlag för intervjuer med personer på personalavdelningar i större företag med utbildning från P-programmet.

1. Formella uppgifter - Datum, kön, födelseår, tidpunkt för påbörjade studier, inriktning/huvudämne, lärosäte, typ av examen (kandidat eller magister), nuvarande arbete (längd och befattning i företaget).
2. Hade du någon arbetslivserfarenhet innan du på började P-programmet? Om ja, vilken och hur tror du denna påverkade dina studier?
3. Hur kom det sig att du valde att studera på P-programmet? Hur tänkte du när du började?
4. Vad i utbildningen har givit dig mest? Varför?
5. Uppfattade du en röd tråd i utbildningen? I så fall, på vilket sätt?
6. Fanns det moment av arbetslivsanknytning i utbildningen? I så fall, hur kom dessa till uttryck?
7. Vilka positiva respektive negativa aspekter upplevde du med P-programmet? Har du några förslag om hur P-programmet skulle kunna förändras till det bättre?
8. Vad anser du om praktik i utbildningen?
9. Vad är den mest väsentliga behållningen av P-programmet för din del? Tror du att du skulle kunna ha fått den grund för personalarbete som du nu har på något annat sätt än genom P-programmet?
10. Har du erhållit några teoretiska kunskaper från utbildningen som du anser vara särskilt användbara i ditt arbete? I så fall, vilka och varför?
11. Vad jobbar du med idag mer konkret? Hur kom det sig att du valde denna tjänst? Vad intresserar dig särskilt i ditt arbete?
12. Vilka olika typer av arbeten tycker du att P-programmet förbereder för? Varför?
13. Vad anser du kännetecknar en idealisk personalvetare? Vad kännetecknar yrkeskåren personalvetare i stort?
14. Vilken roll/funktion anser du att en personalvetare har i en organisation? Hur bidrog P-programmet till att förbereda dig för att klara av denna roll?
15. Tror du att den funktion som personalarbetare har idag i en organisation kommer att förändras i framtiden? I så fall hur?

Bilaga 2 – Modell för vårt tillvägagångssätt

