



LUNDS
UNIVERSITET

Sociologiska institutionen
Avdelningen för pedagogik
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PEDM02 Examensarbete för mas-
terexamen (två år), 15 hp
Datum: 2010-06-02

Den nya yrkeshögskolans identitet

En diskursiv granskning

Gunilla Olsson

Handledare:
Glen Helmstad

Lunds universitet
Sociologiska institutionen
Avdelningen för pedagogik

ABSTRACT

Arbetets art: Masteruppsats, 15 hp, pedagogik, samhällsvetenskapliga fakulteten

Sidantal: 57 (68)

Titel: Den nya yrkeshögskolans identitet. En diskursiv granskning

Författare: Gunilla Olsson

Handledare: Glen Helmstad

Datum: 2010-06-02

Sammanfattning: Uppsatsen handlar om den nya svenska yrkeshögskolan i ett inledningsskede. Den övergripande frågeställningen är hur reformen kan förstås utifrån olika perspektiv. Forskningsfrågorna gäller vilka politiska ställningstaganden som låg bakom beslutet och vilka kvalifikationer utbildningen ska leda till i relation till annan svensk formell yrkesinriktad utbildning och till internationella standarder. Empirin begränsas till den politiska beslutsprocessen och planeringen för utbildning från år 2010. Tekniken att triangulera olika typer av empiriskt underlag har tillämpats. Kvalitativa data, dvs. texter i förarbeten till riksdagsbeslutet och utbildningsplaner, har analyserats. Tolkningen har gjorts i relation till "sen-moderna teman" och analyserna med stöd av olika definitioner och taxonomi utarbetade för området.

Resultaten visar att den nya högskoleformen speglar allmänna tendenser i omvärlden. Processen att skapa en egen identitet är än så länge otydlig. Yrkeshögskolan präglas av flexibilitet och utbildningsmålen är tydligt inriktade mot specifika arbetsuppgifter/befattningar. Gemensamma begrepp och nivåbeskrivningar för kvalifikationer över yrkesområden är dock otydliga och ibland svårtolkade. Flera möjliga forskningsfrågor återstår, bl.a. kring begreppet yrkeskunskaper och hur de kan uttryckas i facktermer/-uttryck, med generella begrepp för lärande och specialisering. Institutionaliserings- och de organisatoriska lösningarna är ett annat område liksom hur studerande och avnämare uppfattar utbildningens resultat.

Nyckelord: Yrkeshögskola, reform, yrkesutbildning, kvalifikationer, yrkeskunskap

Innehåll

Förord	i
Inledning.....	2
Forskningsobjekt, syfte och frågeställningar.....	2
Metodologiska utgångspunkter.....	3
Empiri och analysmetoder	5
Disposition	7
1. Perspektiv på beslutet om yrkeshögskolan	8
1.1 Övergripande teorier om modernitet och post-modernitet ...	8
1.2 Internationella tendenser inom utbildning.....	10
1.2.1 I globaliseringens spår: utbildning för kompetenshöjning och konkurrensförmåga.....	10
1.2.2 Internationella standards	12
1.3 Professioner och yrken.....	15
1.3.1 Begreppen.....	16
1.3.2 Yrkeskunskaper.....	17
1.4 Utbildningens övergripande uppgifter.....	20
1.4.1 Det fria, individuella bildningsidealet vs det nyttoinriktade, yrkesutbildande	20
1.4.2 Humanism vs ekonomism	21
1.5 Institutionell bakgrund och sammanhang.....	23
1.5.1 Kort utbildningshistoria.....	23
1.5.2 Yrkeshögskolan växer fram	25
1.5.3 Vägen till ett riksdagsbeslut.....	26
2. Analyser av politiska och administrativa texter	28
2.1 Politiska diskurser	28
2.1.1 Riksdagsbeslutet – ställningstagandena	29
2.1.2 Yrkeshögskoleutbildningens syfte och funktion.....	30
2.1.3 Motiven för reformen	31
2.2 Utbildningarna	35
2.2.1 Nivån	36
2.2.2 Inriktningen mot arbetslivet	38
2.3 Kvalifikationerna	42
2.3.1 Jämförelse med det europeiska ramverket för kvalifikationer....	43

2.3.2 Aspekter på yrkeskunskaperna.....	48
2.4 Sammanfattning	51
3. Avslutande reflektioner.....	53
Referenser.....	58
Böcker och artiklar	58
Internationella organisationer, webbaserade dokument.....	59
Svenska officiella dokument	60
Källor i avsnitt 2	61
Avsnitt 2.1	61
Avsnitt 2.2 och 2.3	61
Bilaga.....	62
Jämförelse mellan bestämmelserna i högskolelagen (SFS 1992:1434) och lag om yrkeshögskolan (SFS 2009:128)	62

Förord

Jag började inte från en nollpunkt då jag bestämde mig för att undersöka en ny reform på högskoleområdet i Sverige, nämligen tillkomsten av en yrkeshögskola. Utbildningssystemet har varit mitt arbetsfält och intresseområde nästan ett helt liv, från ”skolgolvets” konkreta undervisning och utveckling till systemfrågor i den nationella administrationen. Under åren i arbetslivet och på grund av arbetsuppgifterna kom jag ofta i kontakt med forskning på området och ville men hade inte tillräckligt med tid att fördjupa mig i de mer teoretiska frågorna. Men nu har jag gjort det. Resultatet har blivit denna studie som alltså är summan av mina praktiska och teoretiska yrkeskunskaper, baserade på alla tidigare erfarenheter såväl som teorier och kriterier på vetenskap som akademiska kurser nyligen har bidragit med.

Man skulle då kunna anta att alla frågor skulle vara besvarade i denna rapport. Så är det inte, tvärtom! Ju mer man lär sig desto fler frågor kommer upp, helt i linje med vad som sägs om ett livslångt lärande.

”I torsdags inleddes konferensen ’Ny kompetens för nya arbetstillfällen’ av EU-ordförandelandet Spanien.”

Nyheter sådana som denna i EU-Kommissionens svenska Nyhetsblad 2010-04-23 kommer ofta numera och gör en nyfiken på hur detta till synes enkla recept kan lösas i praktiken. Den passade ovanligt väl just nu. Det handlar ju bland annat om utbildning och vad jag ville skaffa mig bättre förståelse för då jag valde ämnet för denna studie.

Jag vill tacka för föreläsningarna, lektionerna och workshops och särskilt min nuvarande handledare, Glen, för hjälp att skapa ordning och klarhet i vissa förvirrande lägen. Tack också till Anna-Karin Juhlén, Yh-myndigheten, för hjälp med utbildningsplanerna!

Ystad i juni 2010

Gunilla Olsson

Inledning

När man är mitt inne i en händelse eller ett skeende av något slag är det svårt att förstå vad som händer. Det behövs perspektiv, ett avstånd i tid, rum och medvetenhet, för att få struktur, tolka och förklara och kanske också se orsakssamband. För ungefär ett år sedan inrättades en ny myndighet i Sverige med ansvar för en utbildningsform benämnd Yrkeshögskolan (förordning, SFS 2009:279, respektive lag, SFS 2009:128). Under ett par decennier fram till denna händelse förekom som alltid livliga debatter om utbildningssystemet, som bland annat handlade om yrkesutbildning och som det ibland var svårt att riktigt begripa sig på. När så information kom att yrkeshögskolan fått konkret form kunde det ses som slutet på en process och början på en ny – och både beslutsprocessen och utbildningen kunde bli objekt för forskning. I korthet är yrkeshögskolan, som startar 2010, en eftergymnasial, specialiserande, högst 2-årig utbildning som leder till en yrkeshögskoleexamen. Utbildningen ska ha stark arbetslivsanknytning och bedrivs i samverkan med arbetslivet. Den erbjuds i ett 100-tal kommuner av olika huvudmän, så kallade utbildningsanordnare. Myndigheten för yrkeshögskolan (Yh-myndigheten) är lokaliserad till Västerås och Hässleholm.

Utbildning är en del av samhället, ett närmast trivialt konstaterande. I dag, runt skiftet 1900/2000-talen verkar det finnas en stark gemensam upplevelse av att vi befinner oss i en period av större förändringar än ”förr”. När denna period exakt började och vad den innebär finns många uppfattningar och teorier om. Men det verkar finnas viss enighet om att vi håller på att lämna det ”moderna” eller kanske har vi lämnat det? Och vad karakteriserar i så fall det sen-moderna eller postmoderna samhället och dess många gestaltningar?

Forskningsobjekt, syfte och frågeställningar

I fokus för undersökningen finns besluten om att inrätta en ny, formell, offentligt finansierad högskoleform och dess utformning hittills. Syftet är att klargöra tillkomsten av denna särskilda yrkesinriktade utbildning, vad som karakteriserar den och i vilket sammanhang den har kommit till. Frågeställningarna är följande:

- Hur kan yrkeshögskolan som institution förstås i olika teoretiska perspektiv?
- Vilka var de politiska ställningstagandena vid besluten om att inrätta en ny högskoleform?
- Var finns yrkeshögskolans utbildning i relation till gymnasie- respektive annan högskole- och universitetsutbildning och till internationell utveckling?
- Vilka specifika kunskaper och kvalifikationer leder utbildningen till, enligt planeringen hittills?

Den första frågan utforskas utifrån teorier om det sen- eller postmoderna och vad som kan ses som megatrender i nutidens samhällen. Min preliminära teori var att Yrkeshögskolan kan ses som en indikator eller effekt av postmoderna utvecklingslinjer. Samtidigt har utbildningsinstitutionerna en lång utvecklingslinje. Traditioner och föreställningar om vad som är utbildning och hur den organiseras begränsar eller i varje fall ramar in

/försök till/ förändringar. Det nya har med andra ord sin startpunkt i det gamla. Därför behövs också perspektiv på utbildningens historik och funktioner.

Min bild av studiens uppläggning och problem kan ses som en triangel med spetsen nedåt eller en ”tratt”. Överst finns de sen-/postmoderna tendenserna, lägre ner finns så (internationella) förändringar i samhälls- och arbetslivet, därpå generella förändringar i utbildningssystemen, sedan specifika förändringar i svensk kontext, därefter i (politiska eller andra) intentioner i svensk yrkesutbildning och, i spetsen, hur de sen-moderna tendenserna kan spåras i utbildningsplaneringen läsåret 2010/11.

De sista tre forskningsfrågorna besvaras främst i de empiriska underlagen som belyser yrkeshögskolan (så långt som är möjligt i dag), allt närmare reell, konkret utbildning, med lärare och studerande. De specifika frågeställningarna i varje del framgår av kapitel 2.

Metodologiska utgångspunkter

Flick (2006, s. 136) poängterar bland annat att det är viktigt då man bestämmer design, att klargöra målen för en studie med avseende på vetenskaplighet, dvs. om den syftar till att testa en teori, att utveckla teorier och/eller ge underlag för generalisering av resultaten och eventuellt ge underlag för en ny, ”stor” teori. Om det handlar om en studie med begränsade resurser i fråga om tid och personer, ger Flick rådet att begränsa ambitionerna, eventuellt till noggranna beskrivningar av händelser eller praxis, eventuellt med begränsad hypotesprövning eller teoriutveckling. Flick hänvisar också till en annan handbok [Maxwell, 1996] som skiljer mellan tre sorters mål för en studie: personliga, praktiska eller forskningsmål. Då det gäller denna studie av yrkeshögskolan är målet personligt (en masterexamen) och forskningsinriktat i det avseendet att yrkeshögskolan är en ny företeelse som kan komma att beforskas och utvärderas framöver. Såvitt jag känner till ska denna studie kunna vara ett första bidrag i det sammanhanget.

I en kort skrift från Högskolan i Borås behandlar A. Elzinga (2009) frågan Vad är vetenskap? Han skiljer mellan forskning och vetenskap på så sätt att forskning är en aktivitet medan vetenskap är det som utgör resultatet av denna aktivitet. Vetenskap som kunskap skiljer sig från både förtroenhetskunskap och beprövad erfarenhet som är mer knutna till professionella yrkesutövare. För att bli forskningsbara måste problem i praktiken – praktikers problem – översättas till en vetenskaplig diskurs (= samtalsordning). Det viktiga målet att hålla en rågång mellan vetenskap och annan kunskapsproduktion i dagens ”kunskapssamhälle” uppnås genom ett vetenskapligt ”etos” som omfattar öppenhet, universalism, möjlighet att upprepa de steg som leder fram till kunskapen, opartiskhet och konsensus kring resultat genom kritik och självkritik. Kritiskt tänkande är vetenskaplighetens adelsmärke enligt Elzinga.

Vetenskapsteoretiker som Elzinga uppehåller sig i grunden kring mer filosofiska problem som definieras som ontologiska och epistemologiska, dvs. frågor om det finns en verklighet ”i sig” och, i så fall, om det går att få kunskap om den. Eller är det människan som konstruerar verkligheten (ytterst genom sitt språk), som vi i så fall inte kan ha någon objektiv, vetenskaplig kunskap om? Här formulerar Brante rimliga svar (2001) i en meta-teori kallad kausal realism med tre postulat: 1. Det finns en verklighet oberoende av föreställningar eller medvetande; 2. Det finns en social, samhällelig verklighet oberoende av samhällsvetenskapers föreställningar eller medvetenhet om den; 3. Det är

möjligt att få kunskap om denna verklighet; 4. All kunskap är ”bedräglig”, dvs. kan falsifieras och korrigeras. Inte minst i samhällsvetenskapliga ämnen finns det också orsakssamband som ofta är så komplexa att det är omöjligt att identifiera dem som enskilda händelser eller objekt. Möjligen kan man identifiera ett antal mekanismer som tillsammans kan antas påverka.

Jag ser vidare realism som en medelväg mellan positivism och relativism. Positivism är ett samhällsvetenskapligt paradigm som inspirerats av naturvetenskapernas teorier och metodologi. Positivism har kommit att ifrågasättas allt mer under 1900-talet då vetenskapsteoretiker inom samhällsvetenskaperna blev mer uppmärksamma på att människan (och vetenskapen) själv kan sägas skapa sin verklighet genom språket, begreppen och kommunikationen kring objekten. Relativismen å andra sidan utgår från att ”ingenting är säkert eller går att bevisa” och de senaste decennierna har underdiscipliner inom samhällsvetenskaperna hävdats att vetenskap varken är eller bör vara värdeneutral, t.ex. företrädare för så kallad emancipatorisk forskning och *standpoint theory*, som hävdar att forskning ska utgå från vissa grupper, särskilt underprivilegierade (t.ex. genusforskning), med syftet att lyfta upp och främja dem.

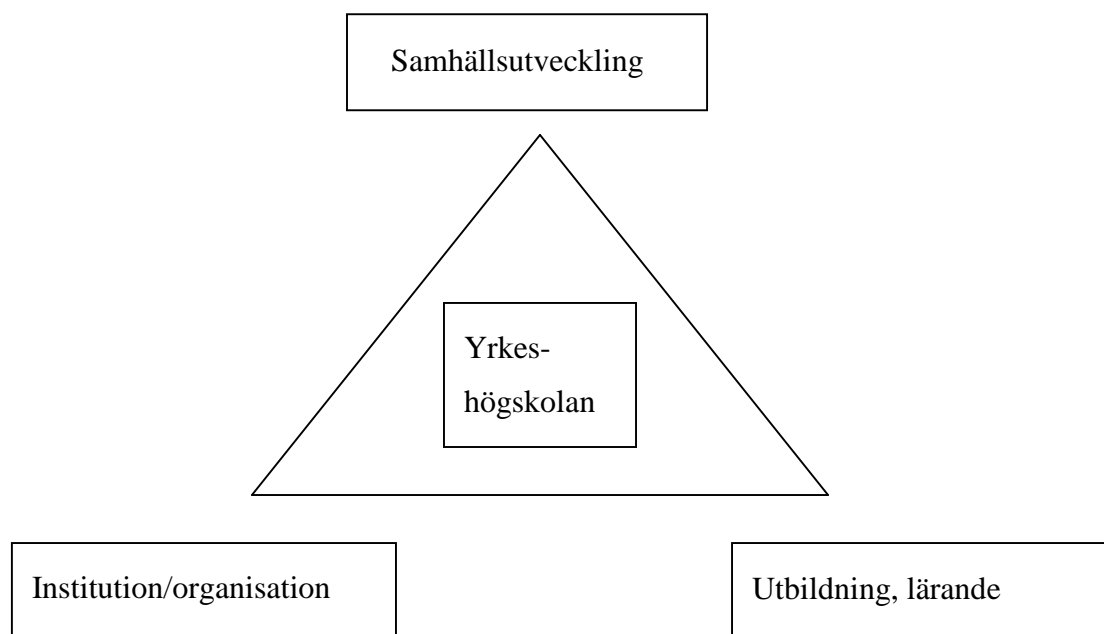
Genom att ansluta mig till realismen ansluter jag mig också till ett kvalitetskrav som innebär att min undersökning ska genomföras så objektivt som möjligt. Min egen förståelse påverkar både vad jag uppfattar av empirin, hur jag tolkar den och hur jag förmår uttrycka den och slutsatserna (jmf. Alvesson, 2003). Min uppfattning är att detta är särskilt viktigt i en studie som har politiska implikationer. Jag vill undvika att påverkas av min egen förståelse så långt som möjligt.

Frågor som dessa hänger i sin tur samman med frågan om vetenskaplig generalisering och lagbundenhet är möjlig. Om man kan bevisa att ett stort antal fenomen reagerar eller förhåller sig på ett visst sätt, kan man då förvänta sig att detta alltid gäller, dvs. är det en vetenskaplig lag så som Newtons lag? Detta är en svår fråga för samhällsvetenskapen och förklarar varför kvalitativ snarare än kvantitativ undersökningsmetod kommit att användas i stor utsträckning. Förespråkare för dessa båda teoretiska grundsyner har kämpat för sina respektive argument men under det senaste decenniet framhålls det fördelaktiga med att kombinera metoderna för att så allsidigt och säkert som möjligt belysa ett problem och besvara forskningsfrågor. För min del ansluter jag mig till denna syn, det är ofta en fördel att hämta empiri och tolka både med kvantitativ och kvalitativ data och analysmetod genom triangulering (Flick, 2006, Larsson, 2005).

Ansatsen för min undersökning är utforskande snarare än att den söker orsaker med ambitionen att utveckla teori. Här refererar jag till Castells (2000) som i en vetenskaplig artikel om sin forskning om nätverkssamhället dels har som utgångspunkt att en teori är ett vetenskapligt verktyg, ett analytiskt ramverk, inte slutmålet för forskning som syftar till att identifiera en vetenskaplig lag. Castells vill i stället utveckla en ”utforskande teori” (*exploratory theory*) som genom empiriska undersökningar möjligen kan leda till en mer generell teori, i det fallet om nätverkssamhället. Därmed har jag också anslutit mig till den metod för att dra slutsatser om verkligheten som är induktiv och utgår från empiri, eventuellt genom att formulera och pröva ett antal hypoteser eller antaganden.

Yrkeshögskolan och dess utbildning kan studeras utifrån en förmodligen oändlig mängd vetenskapliga perspektiv, inte enbart men huvudsakligen samhällsvetenskapliga. Samhälleliga fenomen är komplexa och för att studera dem måste forskaren göra ett val mellan att se fenomen holistiskt eller ”partikularistiskt” i betydelsen djupt och skarpt av-

gränsat. Men även med holistiska ambitioner måste man göra avgränsningar och val av fokus. Eftersom mina preliminära insikter om den nya svenska yrkeshögskolan var begränsade beslöt jag att låta de teoretiska perspektiven vara breda. Yrkeshögskolan är "fallet" som har påverkats och fortfarande påverkas av många yttre faktorer och som själv också är en "aktör", för närvarande mest via Yh-myndigheten och utbildningsanordnarna. Min bild av detta kan illustreras med följande modell.



Figur 1 Teoretiska perspektiv på yrkeshögskolan och faktorer som påverkar och påverkas av den.

Empiri och analysmetoder

Jag bedömde att inom ramen för denna studie fanns ingen möjlighet att göra en större kvantitativ del, t.ex. en enkätundersökning bland studerande, lärare eller avnämare eller en analys av statistiskt underlag, etc., framför allt av resursskäl. Men det är ändå möjligt att belysa frågorna med empiri som består av kvalitativ data (där det ingår kvantifiering i begränsad betydelse) och använda olika källor.

Mitt första antagande var att utbildningsformen växer fram i en tid, omkring sekelskiftet 2000, som både i vetenskapliga och vardagliga sammanhang uppfattas som omvälvande, ett nytt paradigm¹ som växer fram. Teorier och forskning kring detta var en första ingång. Anthony Giddens är en av de mest namnkunniga och återkommande i samtidsdebatt och samhällsforskning. Han formulerade redan för 20 år sedan i *The Consequen-*

¹ Paradigm i vetenskapsteoretisk betydelse (T. Kuhn) ung. = ett skede då en viss "uppsättning tankemönster är förhärskande (Hollis, 1994/2008)

ces of modernity teorier om sen-, hög- eller post-moderniteten och om ”globalisering” som fått starka genomslag. Därifrån var det lätt att gå vidare och hitta andras artiklar och litteratur i ämnet, också via sökningar på *yrkesutbildning* och *vocational/training/education*. De mest relevanta forskningsinriktningarna kom att handla om utbildnings mål, syften och funktioner (nationellt och internationellt), om organisatoriska aspekter och om kunskap/lärande. Maktfrågor i relation till utbildning är också i hög grad relevanta men teorier om makt ingår inte i referensmaterialet och analysen tar inte upp denna aspekt.

De centrala texterna i beslutsprocessen kring en nationell utbildningsreform är riksdagens behandling och beslut, dvs. regeringens proposition med föregående utredningar, motioner i frågan och utbildningsutskottets betänkande. Det ledde också till texter från internationella organisationer på området. Jag fokuserade på teman jag valt utifrån referensramen (kap. 1).

Ett annat dataunderlag utgörs av Yh-myndighetens beslut och information om utbildningar som ska erbjudas läsåret 2010/11 som finns på webben. Som en tredje del i empirin ingår utbildningsplaner för tio av dessa utbildningar, representerande olika yrkes/näringslivsområden. Planerna finns hos Yh-myndigheten. Genom att kategorisera begrepp, uttryck och utsagor i dessa underlag utifrån vissa internationella standarder (avsnitt 1.2.2) gick det att göra relativt systematiska jämförelser (jmf. Flick, 2006). Mer utförliga beskrivningar av arbetet med att tolka de aktuella dokumenten finns i kapitel 2.

Genom att använda olika typer av empiriskt underlag och olika analysmetoder går det att belysa ett fenomen med större bredd och resultaten kan bli säkrare (Larsson, 2005). Förutsättningen är i så fall att det finns samstämmighet i de olika delundersökningarna. Det var avsikten med den triangulering som tillämpats i denna studie.

I en artikel om kvalitet i kvalitativa studier påpekar Larsson vidare att ”en dominerande tanke i vår tid är att sanningen är relativ och att det alltid gömmer sig ett perspektiv bakom varje beskrivning av verkligheten”. ”Fakta” är alltid perspektivberoende. Enligt den hermeneutiska traditionen har vi redan vid det första mötet med det som ska tolkas en föreställning om vad det betyder, förförståelse. Det är denna förförståelse som ständigt förändras i tolkningsprocessen. Denna insikt förklarar varför den teoretiska referensramen är ganska omfattande. Jag var okunnig om yrkeshögskolan som fenomen men min förförståelse i meningen kunskaper och erfarenheter om utbildning var relativt omfattande. Den teoretiska basen (kap. 1) visar både min förförståelse genom perspektivvalen och den fördjupning av denna förståelse som skett i arbetet, mitt lärande.

Empirin utgörs av texter som tolkats. För att skapa struktur och så långt som möjligt minimera risken att några preliminära antaganden skulle hindra mig att se objektivt på empirin valde jag några, av andra skapade ”mått” och teorier. Det har utgjort stödet, ryggraden, då jag läst texterna och tolkat innebörderna. Det närmast filosofiska problemet finns givetvis kvar, jag har tolkat texten och begreppen även i ”måttstockarna” utifrån mina erfarenheter etc. Men det är ett problem som vad jag vet inte ännu är löst av någon. Jag har förutsatt att ”måttstockarna” (teman och standarder) är den fasta punkten och jag har säkrat tolkningen av empirin genom att relatera till dem. Jag har antagit att min tolkning av begreppen är om inte identisk med så i huvudsak i överensstämmelse med de normerande ”mått”. Begreppen i ”måttstockarna” var relativt väl definierade (t.ex. ”yrkeskunskap”) och i varje fall delvis nya för mig, vilket (som jag uppfattar det) gjorde det nödvändigt att något ”förflytta” min egen förförståelse och i synnerhet att

tolka text i det empiriska underlaget genom att relatera till den med ett öppet förhållningssätt.

Å andra sidan finns många begrepp och (ibland dolda) definitioner i den text som är empiri. Dessa har jag tolkat utan stöd i mina ”måttstockar” eftersom de är fackuttryck och praktiska eller teoretiska mänskliga konstruktioner som jag inte känner till. I analysavsnitten framgår hur jag tolkat utsagor i underlagstexterna i relation till utsagor i de standardiserade, etablerade definitionerna (EQF, ISCED, ISCO, taxonomin för yrkeskunskaper).

Bergström och Boréus går i *Textens mening och makt* (2005, sid 305 ff) igenom olika metoder för att analysera texter och diskurser inom samhällsvetenskaper. De sammanfattar diskursanalysens användbarhet och menar bl.a. att diskursanalys kan användas för att kartlägga identitetskonstruktioner. Det är relevant för föreliggande studie. Ett nytt fenomen som yrkeshögskolan är, vilket kommer att framgå i följande kapitel, i hög grad i en process av identitetsskapande. Att söka kartlägga yrkeshögskolan och diskurser som så här långt finns kring den är således också att bidra till identitetsskapandet av den, man skulle också kunna tala om yrkeshögskolans nu aktuella diskurs.

Men termerna diskurs och diskursanalys finns inom ett brett fält av vetenskapliga och vetenskapsteoretiska inriktningar och därmed innebörder. Diskursanalyser är också metodologiskt varierande, enligt Bergström och Boréus som hävdar att det finns två eller tre huvudinriktningar: en fransk där M. Foucault dominerar, en anglosaxisk med E. Laclau och C. Mouffe. En särskild inriktning benämns kritisk diskursanalys som särskilt fokuserar på diskurser i ett maktperspektiv.

Begreppet diskurs används därmed också med olika innebörder. I denna studie står diskurs för ”text (skriven eller talad) om yrkeshögskolan”, ”hur man talar om fenomenet”, ”den samtalsordning som gäller för yrkeshögskolan”. Analysen av den politiska diskursen, av olika partiers diskurser liksom av övriga delanalyser (kap. 1) styrs och avgränsas av de sen-/postmoderna teman som presenteras i avsnitt 1.1. Som tidigare påpekats avser analysen däremot inte att få underlag för att diskutera maktfrågor i den betydelse som kritisk diskursanalys omfattar. Sen- respektive postmodernt används synonymt och omväxlande.

Disposition

Kapitel 1 ska ge perspektiv på beslutet om yrkeshögskolan. Det handlar om teoretiska perspektiv på nutiden (1.1), om utbildning som sådan, dess funktion och internationell påverkan (1.2, 1.3, 1.4) och om bakgrunden till yrkeshögskolan och avgränsningar till annan utbildning (1.5). Kapitel 2 redovisar analyser av olika dataunderlag. Den första utgår från riksdags- och regeringsdokument och syftar till att klargöra de politiska ställningstagandena och diskurserna för att besluta om en yrkeshögskola. Några ”senmoderna teman” styr analysen. I de följande avsnitten baseras analyserna på den mer konkreta planeringen inför starten av utbildningar. De fokuserar på vilka yrkeskvalifikationer som ska utvecklas och vad som karakteriserar utbildningen, i relation till standarder och teorier som presenterats i kapitel 1.

1. Perspektiv på beslutet om yrkeshögskolan

Utbildning förändras i relation till förändringar i det omgivande samhället. I detta avsnitt redovisar jag vilken teoretisk referensram jag valt för att förstå yrkeshögskolan som reform. Teorier om det sen- eller postmoderna visar på övergripande trender i det globala samhället. Kapitlet tar också upp resultat av forskning som sätter in yrkeshögskolan i ett större sammanhang. Det handlar då om forskning om utbildning mer generellt, om utbildningens mål och innehåll och om utbildning som institution, nationellt och internationellt. Forskning om professioner och därmed yrken tas också upp för att belysa frågor om avgränsningen mellan högskolan och yrkeshögskolan.

1.1 Övergripande teorier om modernitet och postmodernitet

Utvecklingen inom vetenskapsfilosofin, i vetenskapens praktik och i det som vetenskap ska skapa kunskap om fick efter hand under 1900-talet som följd en ny ”stor berättelse”, det postmoderna eller postmodernism. Begreppet anger ett brott med den moderna/moderniteten som står för vetenskapernas och samhällets utveckling från *the scientific revolution* och upplysningstiden (1600-talet) framåt. De senaste decennierna har, förutom begrepp som postmodernt samhälle, också beteckningar som kunskapssamhället, informationssamhället, den lärande ekonomin etc. använts för att markera väsentliga förändringar jämfört med det föregående som (bland annat) betecknats som industrisamhället.

Men enhetliga definitioner är ofta problematiska vid närmare analys. Alvesson (2003) menar exempelvis att det knappast är möjligt att definiera postmodernism, särskilt som många som använder begreppet själva ifrågasätter om det är möjligt att över huvudtaget ge klara innebörder och definitioner:

Det kanske bästa sättet att sammanfatta påståendena om en postmodern tid är att peka på den paradox som är för handen. Ett stort antal skiftande och svagt underbyggda uppfattningar om snabba och stora sociala förändringar förenas i tesen om ”modernitetens” slut... Samförståndet om denna oerhörda förändring är dock inte förbundet med någon enighet om vad denna förändring går ut på... Det betyder naturligtvis inte att jag bestri-der att förändringar verkligen äger rum inom vad som mer egentligt kan kallas ”senmoderniteten.” (s. 28)

Alvesson refererar med ”senmodern” till ett begrepp som finns hos bland andra Anthony Giddens som i *Consequences of Modernity* (1990) analyserat moderniteten, inklusive det senmoderna och vad som karakteriserat samhällsutvecklingen socialt, ekonomiskt, kulturellt och organisatoriskt. Övergripande handlar Giddens’ teorier om föränderlighet och fasta strukturers minskande betydelse. Zygmunt Bauman (2000) har utgått från liknande antaganden med hjälp av metaforen ”flytande vätska” och talar om den ”likvida moderniteten” (engelska *liquid modernity* dvs. flytande). Bauman skiljer också på modernitetens två perioder genom att tala om den ”tunga (= tungfotade)” och den ”lätta (= lättfotade, ”likvida” för att associera till ekonomin)” moderniteten, dvs. vad som exempelvis benämns industrialismen respektive kunskaps- eller informationssam-

hället. Både Giddens och Bauman tar upp globaliseringen och dess följder som något karakteristiskt för det senmoderna. Båda behandlar också konsekvenserna av att människor mer och mer separerat tid från rum genom olika tekniska uppfinningar (t.ex. klockan) som en grundförutsättning för en allt mer omfattande gränslöshet.

Giddens pekade på flera negativa konsekvenser som följt av de senmoderna förändringarna men hans antaganden och syn på framtiden är relativt positiva. Bauman visade med tio års längre perspektiv en mer pessimistisk eller kritisk syn. Bauman (1998) konstaterade att "globalisering är på allas läppar" men påpekade att positiva konnotationer i samband med globaliseringen, begrepp som "rörlighet" och "flexibilitet", är något gott för människor "på toppen", men tvärtom för dem "längst ner" eftersom de befinner sig i det begränsade lokala och därför är utlämnade till avlägsna, osynliga maktstrukturer. Det faktum att kapital, företag, kunskap och vissa människor är "likvida" – rörliga – leder ytterst till ökade gap ekonomiskt, kulturellt och i övriga livsvillkor. Bauman (1998, s. 104) var inte minst kritisk mot flexibilitet som fenomen/krav på arbetsmarknaden eftersom det leder till ett perspektiv i ekonomiska termer, närmare bestämt i investerarens kostnadskalkyler. Dessa är flexibla i fråga om investeringar som flyttas globalt allt efter möjlig avkastning. Även människor som utgör arbetskraft tvingas att vara flexibla i betydelsen att skifta arbetsuppgifter, innehållsligt eller fysiskt, vilket kan vara individuellt mycket kostsamt.

Både Giddens (1990) och Bauman (1998, 2000) tar också upp som en konsekvens av globaliseringen att nationalstaterna får mindre makt och betydelse. Det i sin tur leder till ett mindre synligt beslutsfattande som flyttas från de politiskt påverkbara institutionerna. Individerna, den enskilda människan, blir mer beroende av andras expertkunskaper och expertsystem, vilket skapar osäkerhet och ett ökat beroende – trots en parallell riktning mot större enskilt ansvar och individualisering. Nya institutioner uppstår, av annan karaktär än i föregående perioder av det moderna samhället. De teorier om sociala klasser som utgått från Karl Marx teorier och den därmed sammanhängande strukturalismen blir ifrågasatta. Nya former att utöva makt och kontroll uppstår som tar över från de nationella, öppet reglerade, ytterst i lagtexter. Till skillnad mot föregående perioder av för-modernitet och modernitet sker maktutövandet inte "fysiskt", genom våld och synlig övervakning (t.ex. beskrivet av Michel Foucault i *Surveiller et punir* från 1975, se Bauman, 2000), utan normer uppstår genom diskurser styrda av osynliga makthavare. Politiken blir mer maktlös, beroende av och "lydig" gentemot "de fria företagsreglerna" (Bauman, 2000, s. 150) medan relationen mellan arbetsgivare och arbetstagare blir ett samboende snarare än ett äktenskap.

Alvesson ger i *Postmodernism och samhällsforskning* (2003) förslag till forskningsmetoder för att skapa kunskap om det postmoderna. I det syftet ger han som exempel en konkret fallstudie av ledarskap där han utgår från några "centrala postmodernistiska teman": diskursens centrala roll; fragmenterade identiteter; kritik av representationsbegreppet; förlusten av "huvudberättelser" samt förbindelsen mellan makt och kunskap.

Hos Giddens och Bauman finns några andra postmoderna teman som är mer relevanta i denna studie om yrkeshögskolan. De kommer att fungera som en återkommande referensram i det följande, nämligen

- globalisering och nationalstaternas minskande betydelse, i relation till å ena sidan det globala, internationella, å den andra sidan det genuint lokala sammanhanget,

- flexibilitet, rörlighet och föränderlighet genom en ökande ”reflexivitet”, dvs. genom att fakta, skeenden och tillstånd analyseras och bedöms och leder till ständiga beslut om förändringar,
- tillit till (abstrakta) expertsystem, som en följd av ökande kunskapsmassa och specialisering,
- individualisering, individuellt ansvar och behov av initiativförmåga/företagsamhet.

Ahrne och Papakostas (2002) behandlar några av dessa teman för att förstå samhällsförändring ur ett organisationsperspektiv, särskilt i relation till globaliseringen och dess innebörder. De menar att vi kan förstå samhällsprocesser genom att beskriva och analysera organisationer. ”Samhällen” bör inte uppfattas som detsamma som nationalstater, vilket varit en vanlig syn inom samhällsvetenskaperna, till stor del därför att samhällsvetenskapernas etablering sammanföll med och understöddes av uppbyggnaden av ett antal stater som numera täcker hela jordens yta. Tanken att globaliseringen gjort världen gränslös hänger samman med att man tidigare förstätt världen genom att tala om avgränsade samhällen/nationalstater. I stället bör man tala om ett *socialt landskap* utan svårforcerade, beständiga gränser men där det pågår ständiga spridnings- och interaktionsprocesser.

Det är vidare, enligt Ahrne och Papakostas, inte lämpligt att tala om en motsättning mellan människan och samhället, det är ungefär som att ”inte se skogen för bara träd”. I dag bör vi se relationer mellan människor som ”interaktion mellan miljarder”. Organisationer, t.ex. företag, och deras förändringar begränsas inte av bestämda territorier eller ”nationella” kulturer. Organisationer består av individer som i princip ständigt har en mängd olika organisatoriska tillhörigheter – på jobbet, i familjen, i fritidsaktiviteterna, etc. Organisationer är (genom individerna) aktörer, vilket däremot inte är fallet med institutioner som avser ”en uppsättning normativa och regulativa strukturer ... som uttrycker en kollektivt delad, mer eller mindre medveten uppfattning” (DiMaggio & Powell 1983, citerad i Ahrne & Papakostas, 2002). Organisationer består alltså av individer och finns i en institutionell omgivning. Organisationer kan både uppstå ur och ge upphov till institutioner (s. 47 ff). Enligt denna teori kan vi alltså se yrkeshögskolan som början till en institution, definierad i svensk lag, med en decentraliserad organisation (se vidare avsnitt 1.5.2).

De följande avsnitten syftar till att belysa yrkeshögskolan och tendenser med anknytning till utbildning utifrån de teman som nämnts: globalisering/internationalisering; flexibilitet och rörlighet; behov av expertis och nya ”abstrakta system”; individualisering och individuellt ansvar.

1.2 Internationella tendenser inom utbildning

1.2.1 I globaliseringens spår: utbildning för kompetenshöjning och konkurrensförmåga

Globalisering och internationalisering är de två begrepp som kanske lättast förknippas med det senmoderna. Med anknytning till utbildning finns det flera problem som man samarbetar internationellt för att lösa. I många utvecklingsländer återstår fortfarande att nå dit där Sverige var i mitten på 1800-talet, dvs. erbjuda en generell miniminivå av

utbildning. FN-organet UNESCO² kämpar ännu för att alla barn i världen ska få denna rättighet genom en stor satsning kallad *Primary Education for All*. Ett annat problem för en del stater är att börja ta sig an yrkesutbildning. Motivet är då att öka arbetskraftens kompetens och, ytterst, att förbättra ekonomi och levnadsnivå. Ytterligare ett problem har med kraven på rörlighet att göra. De etablerade utbildningssystemen förändras för att bli jämförbara och transparenta. Ett examensbevis som kommer från ett land ska med andra ord vara begripligt för en arbetsgivare i ett annat land. Risken är annars att man jämför ”äpplen och päron”, ett problem både för den som vill ha kompetent arbetskraft och den som konkurrerar om ett jobb. Den inflytelserika samarbetsorganisationen OECD³ konstaterar exempelvis att ett problem är att offentligt finansierad yrkesutbildning är så olika uppbyggd. *The diversity of national VET⁴ systems is well-recognised, particularly the contrast between systems where VET plays a very central role in the initial education of young people... Another element is the relative mix of initial and tertiary VET in the system as a whole.* (OECD, 2009)

Av artiklar i vetenskapliga tidskrifter (Comyn, 2009, Velde, 2009, m.fl.) framgår att det pågår ett utvecklingsarbete med global spridning i ett samarbete som visserligen inte är globalt styrt men väl internationellt genom olika utbyten, ekonomiskt stöd, etc. Det handlar om att införa formell yrkesutbildning under statligt ansvar, för att anpassa utbildning till de krav som ställs i ”den lärande ekonomin”, med nya tjänster och kompetenskrav. Det handlar om att ta fram ramverk för att jämföra kvalifikationer i så skilda länder som Kina och Australien liksom i utvecklingsländer som Vietnam, Filippinerna, Singapore, Bangladesh med flera.

Bosch och Charest (2008) har, i likhet med andra forskare och OECD, funnit att orsaker till skillnaderna i yrkesutbildningssystemen beror på skillnader i hur näringslivet och marknaderna fungerar, i välfärdsstaternas uppbyggnad och i inkomstfördelningen. I en jämförande studie har de identifierat vad som karakteriserar yrkesutbildning i länder med olika samhälls- och produktionssystem, som de betecknar som ”koordinerade”, ”liberala” respektive ”regeringsstyrda”. De exemplifierar med Tyskland och Danmark i gruppen ”koordinerade”. Dessa länder har behållit en yrkesutbildning med stort inflytande och ansvar hos arbetsmarknadens parter (i Tyskland kallat det ”duala” systemet med lika stort ansvar hos det offentliga skolsystemet och privata företag). I dessa två länder har moderniseringen inneburit mer av generella baskunskaper och ett närmande mellan yrkesutbildning av traditionell typ och utbildning i ”akademiska” ämnen för att öka yrkesutbildningens status, attraktivitet och kvalitet. I båda dessa länder finns trots detta varningssignaler om att de grundläggande och medelkorta yrkesutbildningarna är i kris. Allt fler väljer längre, teoretiska gymnasie- och högskoleutbildningar på grund av de alltmer ökande skillnaderna i karriär- och inkomstmöjligheter.

USA och Canada är exemplen på liberala ekonomiska system där yrkesutbildning spelat en marginell roll i det offentliga utbildningssystemet. Enligt samma forskare, finns där liknande utvecklingslinjer som i Tyskland och Danmark i den meningen att allt fler först och främst vill ha en allmän collegeutbildning för att därefter, eventuellt, fortsätta med en skolförlagd yrkesinriktad utbildning. Anknytningen till arbetsmarknaden är svag ef-

² United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

³ Organisation for Economic Cooperation and Development

⁴ VET: Vocational Education and Training

tersom parterna på arbetsmarknaden inte har vare sig ansvar eller skyldighet att bidra till kompetensförsörjning. Att yrkesutbildning även där blivit mindre attraktiv än tidigare beror på sämre lönevillkor, status och jobbmöjligheter för de befattningar på mellannivå som en kvalificerad yrkesutbildning tidigare kunde leda till.

Syd-Korea utgör ett tredje exempel på hur yrkesutbildning fungerar. Bosch och Charest betecknar den som regeringsstyrd och hävdar att landets snabba industriella utveckling inte kan förklaras annat än av att landet satsat så mycket på utbildning, både allmän och yrkesinriktad. De har mycket goda resultat i internationella kunskapsjämförelser. Företagen tvingas att bidra till utbildning genom att stå för utbildningsplatser och betala särskilda avgifter till staten som sedan täcker kostnader för utbildningen. Trots detta finns samma tendens som i de övriga jämförda länderna. Flertalet ungdomar väljer ändå en längre, teoretisk/*academic* utbildning. Ungdomarna anser inte att yrkesutbildning är fördelaktig ur konkurrenssynpunkt ens då man söker sitt första arbete (som är mycket betydelsefullt eftersom man ofta har en livslång anställning). En yrkesutbildning uppfattas leda till ett okvalificerat arbete.

Bosch och Charest studie visar att trots att arbetslivet och många politiska organ anser att fler människor behövs med vad som benämns yrkesutbildning (vad som sedan läggs i begreppet kan variera), så tycks ungdomar överallt i världen välja längre allmän utbildning som inte är riktad mot speciella yrken för att först därefter specialisera sig. Det kan ha att göra med den postmoderna tendensen till föränderlighet och rörlighet. En bred grund kan uppfattas ge bättre förutsättningar inom ett bredare fält, fler chanser helt enkelt.

1.2.2 Internationella standards

Även om begrepp som gränslöshet, rörlighet och flexibilitet, expertis och individualisering ofta används med positiva förtecken finns också tendenser som i viss mån syftar till begränsning genom att skapa nya strukturer och på så sätt stabilitet i de globaliserade villkoren. Internationella samarbetsorganisationer bidrar till detta.

Utbildningssystemens struktur

Utbildningssystemen har växt fram under lång tid, avgränsat inom varje geografiskt område och beroende av detta områdes egen kultur och de behov som finns i arbets- och samhällslivet där. Visserligen förekom t.ex. i Europa internationellt utbyte redan i början av universitetens existens och inom yrkesutbildning genom gesäll- eller mästarvandringar. Men de senaste decenniernas globalisering, ökad internationell rörlighet och samarbete har ökat behoven att harmonisera utbildningssystemen. FN har, via UNESCO, sedan 1970-talet utvecklat ett system för att definiera utbildning för statistiska ändamål, *International Standard Classification of Education*. Det som gäller för närvarande beslutades 1997 och kallas ISCED 97. Utbildning klassificeras på sju nivåer (med några undernivåer):

<i>Level 0</i>	<i>Pre-primary education</i>
<i>Level 1</i>	<i>Primary education or first stage of basic education</i>
<i>Level 2</i>	<i>Lower secondary or second stage of basic education</i>
<i>Level 3</i>	<i>(Upper) Secondary education</i>

<i>Level 4</i>	<i>Post-secondary, non-tertiary education</i>
<i>Level 5</i>	<i>First stage of tertiary education (not leading to an advanced research qualification)</i>
<i>Level 6</i>	<i>Second stage of tertiary education (leading to an advanced research qualification)</i>

ISCED skiljer också mellan formell och icke-formell utbildning. Den senare kan äga rum i eller utanför utbildningsinstitutioner, t.ex. i arbetsmarknadsåtgärder etc.

OECD använder också ISCED-nivåerna men har i en granskning av insatser för livslångt lärande talat om formellt, icke-formellt och dessutom informellt lärande, begrepp som tycks vanliga både i forskning och politiska sammanhang. Som framgår i skalan ovan är det också vanligt att i internationella sammanhang tala om primär (grundläggande), sekundär (motsvarande senare delen av grundskolan till gymnasienivån i Sverige) och tertiär utbildning. Sekundär utbildning har två nivåer där den lägre motsvarar de högsta årskurserna i grundskolan, den högre gymnasieskolan.

Svårigheten att göra jämförelser av utbildningsnivåer illustreras av propositionen (2008/09:68) om en svensk yrkeshögskola. Där sägs att det är svårt att få en enhetlig definition av vad som menas med det synbart enkla ”eftergymnasial utbildning”, särskilt då det gäller yrkesutbildning. De nu använda definitionerna bygger till stor del på det totala antalet studieår och inte på krav på progression i (yrkes-) kunskaper. Därför är det olika mellan länder vilka utbildningar som hänförs till respektive nivå. Exempelvis sjuksköterskeutbildning kan i vissa länder påbörjas betydligt tidigare än i Sverige där den är en högskoleutbildning (tertiär nivå). I många EU-länder går barn över till yrkesinriktad utbildning redan i 10-12-årsåldern (Tyskland, Nederländerna, Österrike m.fl.) medan i andra länder grundläggande yrkesutbildning erbjuds först efter all grund-, gymnasie- eller högskoleutbildning (Australien, USA). Dessutom påpekar den svenska regeringen att det, då propositionen skrevs, utöver yrkesinriktade högskoleutbildningar fanns eftergymnasiala yrkesinriktade utbildningar inom andra utbildningsformer med andra syften än dessa. I formell och praktisk mening är det kravet på forskningsanknytning och de mål som lagts fast för högskoleutbildning på grundnivå och avancerad nivå som (i Sverige) skiljer högskoleutbildning från övrig eftergymnasial utbildning, enligt propositionen.

Arbetslivets befattningsstruktur

ISCED definierar individerna i relation till utbildning. Ett annat sätt att klassificera en individ är att bestämma den funktion han/hon har i arbetslivet. Även för detta finns standardiserade skalor, t.ex. för insamling av statistik för att beskriva länders arbetskraft. Ett sådant system kallas ISCO 08⁵ som ett annat FN-organ, ILO⁶, ansvarar för och därför ofta används för internationella jämförelser. Det grundläggande begreppet i ISCO 08 är *jobs*, vilket i sin tur står för *a set of tasks and duties performed or meant to be performed by one person, for an employer or in self employment*. Där finns befattningar på olika nivåer med titlarna ledare (*managers*), kvalificerade yrkesgrupper (*professionals*) och okvalificerade arbetstagare (*workers*) inom näringssektorerna Teknik; Hälsa- och

⁵ International Standard Classification of Occupations

⁶ International Labour Organisation

sjukvård; Undervisning; Företag, ekonomi, administration; IT/teknik; Information/kommunikation; Juridik, kultur, socialt arbete; Livsmedelsproduktion; Militära och vissa Övriga områden.

Men parallellt med dessa internationellt använda kategoriseringar finns i praktiskt taget varje land ett eget sätt att beskriva yrken och befattningar (EU-rapport, 2009).

Normer för kvalifikationer

En studie av 32 länder inom EU/EES jämförde hur yrkesutbildningarnas mål m.m. beskrivs i olika länders utbildningsplaner (EU/Cedefop, 2009). Det visade sig finnas avgörande skillnader och rapporten ska ge underlag för att förmå länderna att minska skillnaderna. En slutsats är att näringslivet/arbetsgivarna behöver vara med och utveckla mål och krav i utbildningarna för att skapa bra system, sett i både deras egna perspektiv och i arbetssökandes perspektiv. I princip alla EU-länderna håller på att reformera sin yrkesutbildning. Tendensen är också att EU-länderna lämnar system där klassificeringen och kvalitetsbeskrivningar av utbildning har gällt *input* i utbildningen i betydelsen resurser av olika slag (lärare, undervisningstimmar, läroår, kursplaner etc.) till att baseras på *outcomes*, dvs. resultat i form av kunskaper, färdigheter, kompetens och befattningsprestationer. Några fördjupande fallstudier visar att begreppet ”kompetens” är problematiskt i sammanhanget, mycket beroende på att det inte finns något systematiskt samarbete mellan länderna utan varje land bygger vidare på sin tradition och förståelse av olika begrepp. Storbritannien/Skottland bygger upp ett funktionalistiskt kvalifikations-system som utgår från arbetsfunktioner för att beskriva kunskaper etc. (”du kommer att ha kunskap och förstå...”, ”du kommer att kunna utföra...”). Det tyska arbetet för att definiera kvalifikationsnivåerna i *output*- termer betecknas som mer teoretiskt och anpassat till det existerande systemet där det finns två tydliga delar i utbildningen, den som sker i en utbildningsinstitution respektive den som sker på arbetsplatser.

Rapporten lyfter fram en grundläggande svårighet i internationella samarbeten, nämligen begrepps olika betydelse och användning. I EU-sammanhangen fokuserar de senare årens diskurs på begreppet *kvalifikationer*.

EU har beslutat att utbildningen ska vara ett prioriterat område för samarbete. Beslut om vad det ska innebära för länderna fram till år 2020 beslutades år 2009 och innehåller fyra strategiska mål. De handlar om att göra livslångt lärande och rörlighet till verklighet; att förbättra utbildningens kvalitet och effektivitet; att främja lika möjligheter för alla, social sammanhållning och aktivt medborgarskap och att öka kreativiteten och innovationsförmågan, inklusive företagandena, på alla utbildningsnivåer. Om utbildningens mål och funktion säger EU (2009) att

utbildningens grundläggande funktion är att bidra till individens utveckling så att alla kan uppnå sin fulla potential i dagens samhälle och att utbildningsinstitutioner på alla nivåer således har många olika slags funktioner och ansvar... (Rådet) anser att ytterligare integrering av utbildning, forskning och innovation i en väl fungerande kunskapstriangel⁷ skulle stärka Europas innovativa kapacitet och utvecklingen av en kreativ och kunskapsintensiv ekonomi och ett kunskapsintensivt samhälle..” (s. 3)

Rådet pekar sedan på behovet av att överbrygga klyftan mellan utbildning och forskning och universitetens lednings- och finansieringsstruktur och tillåta mer självständighet och

⁷ Kunskapstriangeln avser: utbildning – forskning - innovation

mer diversifierade inkomstkällor. Därtill rekommenderar Rådet att alla länder anpassar sina nationella kvalifikationssystem till den europeiska ramen för kvalifikationer (*European Qualifications Framework, EQF*) före utgången av 2010.

I en lägesrapport om arbetsprogrammet Utbildning 2010 påtalar också EU-Kommissionen yrkesutbildningens problem utifrån ett nyttinriktat perspektiv.

Den bristfälliga matchningen mellan färdighetsnivåer och arbetsmarknadens krav kommer sannolikt att tillta fram till 2020 om yrkesutbildningssystemen inte kan reagera snabbare och mer flexibelt på den förväntade ökningen av kvalifikationsbehoven... Det behövs en ännu närmare koppling till näringslivet och ytterligare utvidgning av lärandet på arbetsplatsen... Mer insatser behövs också för att utarbeta effektiva verktyg för att förutse behoven av färdigheter...

Den nya myndigheten för yrkeshögskolan (Yh-myndigheten) har i sin instruktion nu fått uppdraget att vara den nationella samordningspunkten för den europeiska referensramen för kvalifikationer för livslångt lärande och dessutom ansvaret för att samordna och stödja en nationell struktur för validering (bedömning) av kvalifikationer (SFS nr 2009:279).

Den europeiska ramen för kvalifikationer, EQF, beskriver på åtta nivåer vilka slutresultat en lärande ska visa i fråga om kunskaper, färdigheter och kompetens. De återkommer i analysen av några yrkeshögskoleutbildningar i avsnitt 2.2.2.

1.3 Professioner och yrken

När man vill skapa vissa internationella strukturer för att befrämja rörlighet, skapa tillit till utbildningssystemens kvaliteter etc. är begreppsapparaten och tolkningar av begreppen avgörande. Varför talar man exempelvis om *yrkeshögskola*? Är inte all utbildning i högskolan yrkesinriktad? Vad är yrken i senmodern tid? Det var länge en starkt begränsad mängd arbetsuppgifter och utövare som fanns inom yrken. Så är det inte i det "likvida" (jmf. Bauman, 1998), föränderliga arbetslivet.

I en rapport om EU-ländernas kvalifikationssystem (EU/Cedefop, 2009) tar man upp problemet med begreppsapparaterna och svårigheterna att "översätta" mellan olika språk och traditioner. I den engelska versionen av rapporten (den finns på endast tre av EU-språken) är det exempelvis svårt, särskilt för någon som inte har engelska som modersmål, att identifiera skillnaderna mellan *vocational/qualifications/* och *professional/profile of the vocational qualification/*. I båda fallen skulle det nog motsvara *yrkes-* ...⁸I svenskan används ofta inte professionell i samma betydelse som i anglosaxiska länder.

Till att börja med är det intressant att se på begreppet "profession". En högskola av intresse i det sammanhanget är Borås högskola som profilerar sig med en inriktning på *Vetenskap för profession*.

⁸ Det kan noteras att både "profession" och "vocation" tycks ha en ursprungligen religiös innebörd, "bekännelse" respektive "kallelse".

1.3.1 Begreppen

“Professioner är yrken som baserar sin verksamhet på vetenskaplig forskning. De utgör avant-gardet i kunskapssamhället. De tillhör medelklassen. Som samhällsskikt uppvisar de den ojämförligt största expansionen i både antal och mängd arbetsuppgifter under de senaste decennierna och utgör nu 15-20 procent av arbetskraften.” Så inleder T. Brante (2009) en artikel, publicerad av Högskolan i Borås. Denna högskola presenterar sig som ”ett nyskapande professionslärosäte” med hemvist för en vetenskap för profession. En av tankarna bakom Vetenskap för profession är att skapa arenor för kunskaps- och kompetensöverföring, till stöd för såväl professionernas som sjuhärsregionens utveckling (www.bh.se/Forskning). Där utges sedan 2007 en rapportserie, *Vetenskap för profession*, för att informera om resultat av pågående forskning och skapa diskussion kring den egna forskningen, särskilt den profil man vill utveckla, Integrerad design. Målet är att ”utveckla teorier och principer för en praxisforskning som i sin tur ska leda till förslag till utveckling och förändring av (professionell) praxis”.

Brante (2009) tar avstamp i professionsforskningen där han menar sig hittills urskilja tre stadier inom den dominerande disciplinen, sociologin. Det första stadiet av forskning om professioner, 1930-1970, fokuserade på professionerna i sig, hur de institutionaliserades, vad som karakteriserade dem och deras funktion för att skapa det moderna samhället. Begreppet semi-professioner introducerades också för att karakterisera de professioner/yrken som uppstod inom det moderna välfärdsprojektet. Brante hänvisar bl.a. till Simpson and Simpson (1969) som hävdade att medan professionerna stod för rationell kunskap står semi-professioner för en holistisk, relativistisk, subjektiv och teoretiskt ”svag” kunskap. ”Äkta” professioner (jurister, läkare, arkitekter enligt gängse syn) och semi-professioner (lärare, sjuksköterskor, socialarbetare) skiljer sig också åt i fråga om status och självständighet i arbetsbefattningarna.

Forskningen 1960-1980 fokuserade mer på professionaliseringsprocessen, dvs. professioners kamp för att nå makt, kontroll och status både i relation till kunskapsmonopol, tillträde till kunskaperna via utbildningssystem, frihet från insyn och kontroll över andra befattningar.

I linje med en allmän, postmodern kritik av tidigare forskning och -perspektiv har efter 1980 även professionsteorierna ifrågasatts. Den dominerades tidigare av amerikansk och brittisk, sociologisk, forskning men kom att bli intressant i Europa i övrigt och av andra discipliner som t.ex. historia. *The Rise of Professional Society* (Perkin, 1988) hävdade att professionaliseringen 1) tvingade ett professionellt hierarkiskt system på samhället som helhet, 2) betonade humankapitalets (utbildningsmeriternas) och arbetsdifferentieringens betydelse och 3) ledde till att korporationer uppstod.

Watkins, Drury och Preddy (1992, citerad i Brante, 2009) identifierade fem professionella grupper i Storbritannien:

- *för-industriella, t.ex. medicin och juridik,*
- *industriella, t.ex. ingenjörer, kemister, kamrerer,*
- *välfärdsstatliga, t.ex. lärare, socialarbetare,*
- *företagstillhöriga, t.ex. affärs- och ledningsspecialister,*
- *kunskapsarbetare, t.ex. informatörer, kommunikatörer, media-specialister.*

Brante pläderar för ett fjärde (sen-/postmodernt) stadium i professionsforskningen. I stället för ”vad är professioner och hur fungerar de?” bör frågan vara ”vad för slags professionellt arbete behöver samhället?”, dvs. ett nyttoinriktat mål. Med hänvisning till att de många forskare som behandlar problemområdet lägger olika betydelse i själva begreppet profession föreslår Brante också en (ungefärlig) definition med följande kriterier:

- *Minst tre års akademiskt utbildningsprogram*
- *Livslång yrkesträning*
- *Professionell sammanslutning.*

Enligt Brante måste det finnas en ständig relation mellan professionen och akademien där professionen lär av högskolan/akademien och akademien av professionen/arbetslivet för att fungera som ett stöd i utvecklingen. I så fall blir de professionella ”kunskapsarbetare”, menar Brante.

På 1990-talet började det också höras totala ifrågasättanden av gränstragningen mellan profession och icke-profession. Krause (1996, citerad i Brante, 2009) genomförde en jämförande studie och drog slutsatsen att professionerna (i den äldre betydelsen) är antingen döda eller så håller de på att dö. Brante menar att detta har att göra med det paradigmskifte som generellt påverkar verkligheten och våra föreställningar om den.

Brante förslår en matris för studiet av ”det professionella landskapet” där, förutom klassiska professioner även begreppen semi-professioner och preprofessioner ingår. Preprofessioner är en tredje generation professionella, omfattar en flora av yrken och utbildningar som forskningsanknyts och institutionaliseras vid högskolor och universitet som definierar sig som professionslärosäten (Borås, Malmö, Växjö, med förebild i Senter för profesjonsstudier i Oslo). De primära avnämarna för dessa preprofessioner återfinns inte längre i den offentliga sektorn utan på ”marknaden”. På matrisens andra axel finns sex professionella fält: estetik, kommunikation, teknik, ekonomi, hälsa, social integration.

Borås högskolas ambition att ha en direkt koppling till produktion/arbetsliv är intressant i samband med diskussioner om särskild yrkeshögskola. En liknande syn verkar också Europeiska rådet ha (2009-11-26):

Den traditionella akademiska kulturen vid universiteten måste kompletteras med en medvetenhet om att den också har en central roll när det gäller att producera en ännu mer kvalificerad, entreprenörsinriktad och flexibel arbetskraft som kommer att utgöra grunden för ekonomisk tillväxt och välstånd samt förhöjd livskvalitet under kommande år.

Vilket innehåll i utbildningar som främjar dessa övergripande intentioner är en gammal fråga som återfinns också i fallet yrkeshögskolan (se vidare avsnitt 1.4 och 2.1).

1.3.2 Yrkeskunskaper

Är det då någon skillnad mellan de kunskaper som utbildning vid professionshögskolan och den som yrkeshögskolan ska leda till? Den utredning (SOU 2008:29) som låg till grund för de politiska besluten om yrkeshögskolan tog bland annat upp kunskapsbegreppet och vad som särskilt ska karakterisera yrkeshögskoleutbildningen, inte minst ”för att göra avgränsningen mot andra utbildningsformer”. (s. 87)

Yrkesutbildning är en utbildningsväg som ska skapa möjlighet för individer att skaffa sig kompetenser för olika uppgifter som efterfrågas i arbetslivet. Det yrkeskunnande som yr-

keshögskolan ska ge deltagarna möjlighet att tillgodogöra sig måste därför, vad gäller innehållet, definieras under starkt inflytande av arbetslivet. (s. 89)

Utredaren skiljer ut den ”särskilda” yrkeshögskolans utbildning från yrkesexamina inom högskolan på följande sätt.

- *Den ska i hög grad baseras på kunskaper, färdigheter och erfarenheter som genereras och utvecklas vid produktionen av varor och tjänster,*
- *det saknas ofta en traditionell vetenskaplig grund för denna kunskap och den bearbetas sällan i akademisk forskning,*
- *kunskapen har utvecklats i olika produktionsmiljöer och utvecklas förmodligen bäst vidare där,*
- *inte sällan handlar det om kunskap som en gång vunnits genom forskning men vidareutvecklats i praktisk tillämpning och*
- *utbildningarna ska, liksom all annan offentlig utbildning i Sverige, bygga på vetenskap i betydelsen motsats till vantro, vidskepelse och kvacksalveri. (s. 91)*

Vidare skiljer utredningen på nivåerna *grundläggande* (gymnasial) respektive mer *kvalificerad* (högskolan). Den grundläggande yrkesutbildningen är ofta fokuserad på färdigheterna att utöva yrket medan den i yrkeshögskolan ska utveckla färdigheter i ett helhetssammanhang. För den grundläggande yrkesutbildningen är det en tydlig fokusering på färdighetskunskaper. I yrkeshögskolan förskjuts tyngdpunkten mot förståelse- och förtrogenhetskunskap. Därmed kan det ingå (teoretiska) kursmoment både från gymnasieskolans och högskolans utbud i yrkeshögskolans utbildningar men det teoretiska innehållet i de senare ska inte behandlas fristående från den yrkeskaraktäristiska kärnan, enligt utredningen.

Den främsta avgränsningen av yrkeshögskolan gentemot högskolan i övrigt betonar återigen arbetslivets prioritet. Högskolans utbildningar kvalitetssäkras ytterst med utgångspunkt i det internationella vetenskapssamhällets krav. Dess utbildningar utformas, enligt utredningen, visserligen mot bakgrund av vilka kvalifikationer som arbetsmarknaden efterfrågar men av högskolan själv. Arbetslivet har ett avgörande inflytande över yrkeshögskolans utbildningar och dess innehåll och arbetslivets krav är utgångspunkt vid kvalitetssäkring och utvärdering. I lagen (SFS 2009:128) om yrkeshögskolan kom detta att formuleras så att yrkeshögskolan ska ”utvecklas och bedrivas i samverkan mellan arbetsliv och utbildningsanordnare”. I de konkreta utbildningsplanerna finns det bl.a. kurser benämnda ”lärande i arbetslivet” (LIA) som förläggs till arbetsplatser.

I avsnittet om yrkeskunnande framhåller utredningen att ”i aktuell forskning beskrivs yrkeskunnande, kompetens och kvalifikationer på olika sätt”. För att skapa viss klarhet hänvisas till Ellström (1992) som utrett ”det mångsidiga yrkeskunnandet” och de närbesläktade begreppen *kompetens* och *kvalifikation*.⁹ De tre begreppen utmärks av att de ofta har en värdeladdad funktion och moment av social konstruktion. De kan enligt Ellström sägas utgöra en gemensam begreppsfamilj där yrkeskunnande kan ha sin utgångspunkt i de kunskaper, färdigheter, etc. som en individ besitter, vilket Ellström benämner kompetens, i relation till uppgiften. Yrkeskunnandet kan också ta sin utgångspunkt i de krav på en individ som en viss arbetsuppgift ställer, vad som efterfrågas av

⁹ I engelskspråkig litteratur används ofta termen *skill* för alla dessa tre begrepp, påpekar Ellström.

arbetsgivaren. Då handlar det om individens kvalifikationer i relation till uppgiften eller omvänt om uppgiftens kvalifikationskrav. I båda fallen handlar det alltså om kunskaper, färdigheter etc. i relation till en arbetsuppgift. Båda är relationsbegrepp men ”kvalifikation är den kompetens som objektivt *krävs* på grund av arbetsuppgifternas karaktär och /eller som formellt eller informellt *efterfrågas* av arbetsgivaren” (s. 29). Kvalifikationsbegreppet har enligt Ellström kommit att få en central plats i forskning bland annat om sambanden mellan arbetsliv och utbildning.

Ellström går också in på begreppet kompetens som är en individs förmåga att framgångsrikt utföra ett arbete där det ingår psykomotoriska, kognitiva, affektiva, sociala och personlighetsfaktorer. För att beskriva och analysera en arbetsuppgifts eller ett yrkes kvalifikationskrav föreslår Ellström en analysmodell som innehåller motsvarande faktorer.

En intressant del i Ellströms analys handlar om kunskapsbegreppet i relation till kompetens, närmare bestämt explicit respektive implicit kunskap (s. 23 ff.). Med explicit kunskap avses kunskap som vi i högre eller lägre grad kan formulera i ord, verbalisera och därmed kommunicera till andra. Den kallas också teoretisk kunskap eller påståendekunskap. Implicit kunskap är det som ofta benämns tyst kunskap.

Tyst kunskap är i sin tur sådan som finns på ett mer omedvetet plan, då man inte kan ge en fullständig formulering i språklig form. Det handlar om ”att kunna göra något” snarare än ”att veta något”. Man talar då också om färdighetskunskap eller praktisk kunskap. En annan typ av tyst kunskap som brukar kontrasteras mot den teoretiska är den som handlar om ”att känna igen något”, ”att bedöma något” eller ”att se mönster”. Den kan också kallas erfarenhetskunskap eller förtrogenhetskunskap.

Distinktionen mellan teoretisk kunskap och förtrogenhetskunskap har också (av filosofen Bertrand Russell, [Ellström]) kallats kunskap genom beskrivning och kunskap genom bekantskap. Ellström inkluderar i tyst kunskap också sådan som man av psykologiska skäl inte kan eller vill verbalisera, respektive sådan tyst kunskap som faktiskt används i ett arbete men som inte erkänns eller efterfrågas.

Genom att ha nämnts i den statliga utredning som föreslog en ny yrkeshögskola har Ellströms forskning och teoribildning potentiellt haft stort inflytande för att motivera och klargöra yrkeshögskoleutbildningen och dess innehåll och konkreta utformning.

En jämförelse med Ellströms analysmodell av yrkeskunskaper kan göras med den europeiska referensramen för att jämföra kvalifikationer, EQF¹⁰ (avsnitt 1.2.2 ovan och 2.3.1 nedan). Kvalifikationsnivån beskrivs med hjälp av tre kriterieområden: kunskaper, färdigheter och kompetens där följande definitioner i sin tur gäller.

<u>Kunskaper:</u>	kunskap om fakta, principer, processer och generella begrepp inom ett arbets- eller ämnesområde;
<u>Färdigheter:</u>	en rad kognitiva och praktiska färdigheter som krävs för att fullgöra uppgifter och lösa problem genom att välja och tillämpa grundläggande metoder, verktyg och information;
<u>Kompetens:</u>	ta ansvar för att fullfölja uppgifter i arbete och studier och anpassa det egna beteendet till omständigheterna vid problemlösning.

¹⁰ European Qualifications Framework

1.4 Utbildningens övergripande uppgifter

1.4.1 Det fria, individuella bildningsidealet vs det nyttoinriktade, yrkesutbildande

Enligt Richardson (1999), som framför allt skildrar utvecklingen av primär- och sekundärutbildningen, kan skolans relation till det existerande samhället betraktas ur två skilda aspekter. Antingen kan man se utbildningsinstitutioner som *funktioner* av diverse samhällsfaktorer eller som *instrument* för att förändra samhället. I det första fallet är frågan hur skolan/utbildningen fungerat och varför den fått sin speciella utformning, i det senare fallet på vilket sätt skolan/utbildningen förändrat samhället eller skapat förutsättningar för förändringar.

I en nyligen presenterad artikel, *Revisiting the Liberal and Vocational Dimensions of University Education* diskuterar David Carr (2009) en ständigt pågående strid mellan två sorters mål för högre utbildning, särskilt universitetsutbildning, de liberala, som i svensk kontext motsvarar Bildningsidealet, och de utilitaristiska eller nyttoinriktade. Carr hävdar att motsättningen är falsk men att den, som så mycket annat i utbildningshistorien, har sina rötter i klassisk grekisk kultur där Platons och Aristoteles ideal närmast motsvarade Bildningsidealet, *liberal education*. Carr framhåller tre huvuddrag i en sådan utbildning: den bör omfatta insikter i former av kunskap och förståelse som är värdefulla för sin egen skull; den ska vara bred och undvika smal yrkesspecialisering; den ska skapa meningsfulla samband mellan olika former av kunskap, förklaring och sanning och göra det möjligt att skapa sammanhängande perspektiv på världen. Enligt Carr har på senare tid exempelvis brittiska utbildningsfilosofer börjat ifrågasätta dikotomin. Man vill erkänna det bildande (liberala) värdet i det praktiska/yrkesmässiga å ena sidan och det instrumentella och nyttoinriktade värdet i det bildande/liberala. Carr uppmärksammar vidare distinktionen mellan ”utbildning” och ”skolning” i meningen lärandet i institutionen ”skola” (/universitet), liksom mellan ”bildande lärande” och andra sorters lärande.

Carr hänvisar till Graham (2005) som beskrivit två extremer i fråga om synen på universitets roll och funktion: den tyska ”Humboldt-traditionen” respektive den franska, Napoleonska traditionen. ”Humboldt universitetet” står då för den autonoma akademien där sökandet efter kunskap och sanning är överordnat mål, utan att ta hänsyn till ekonomisk eller annan nytta. Risker för ett sådant ideal för universitetsutbildningen är att det utvecklas till att bli en renodlad, smal och ”inåtvänd” forskningsform som inte har mycket med det genuina, liberala, bildningsidealet att göra. Kriteriet om autonomi är inte heller helt förenligt med verkligheten, eftersom universitet och utbildningsinstitutioner, vare sig de finansieras av det offentliga eller privata kapitalet, alltid måste vara i någon form av beroendeställning. Den ”napoleonska” traditionen innebär däremot att utbildningsinstitutionen är underkastad politisk styrning och kontroll, dess fokus ligger på praktisk, instrumentell och tillämpad kunskap.

Som exempel på att skillnaderna mellan de humboldtska och napoleonska idealen håller på att försvinna visar Carr på den brittiska högre utbildningen av i dag. För det första är universiteten mer självfinansierande och mindre beroende av offentliga medel. Det har tvingat dem att diversifiera kurser och utbildningar och göra dem mer marknadsmässigt attraktiva och yrkesinriktade. För det andra går man mot ett enhetligt utbildningssystem

på tredje, postgymnasiala nivån i utbildningssystemet, där varje distinktion mellan ”liberala” bildningsmål och instrumentella funktioner praktiskt taget försvunnit. Tidigare yrkesutbildningsinstitutioner (*colleges, polytechnics*) har fått universitetsstatus. För det tredje har tillträdet till högre utbildning breddats, bland annat med stöd i krav på livslångt lärande. Detta har också underminerat tidigare skillnader bland dem som deltar i eftergymnasial utbildning i fråga om förutsättningar/begåvning och status. Universiteten har tvingats anpassa sig till de ”nya” studerandes behov.

Vare sig man vill det eller inte kan man (enligt Carr) konstatera att dagens universitet och högskolor är en kombination av dessa modeller. Ett annat sätt att uttrycka det på är att universitet har ansvar både för att söka sanningen (som i grundforskning) och svara för offentlig produktion av utbildning. Samtidigt håller Carr fast vid universitetens särskilda roll och framhåller att de ska stå emot pressen från nyttosträvanden och främja de vidare mål som ligger i de liberala bildningsidealen och breda, professionella och medborgerliga värden/värderingar. En motsvarande debatt pågår (i Storbritannien) kring yrkesutbildning inom högskolesystemet som förbereder för arbete i lägre befattningar.

1.4.2 Humanism vs ekonomism

Pierre Bourdieus utbildningssociologiska studier under mitten och senare delen av 1900-talet hade visserligen de på den tiden ganska speciella, franska förhållanden som objekt men hans analyser fick stor betydelse för teoribildningen kring utbildningens funktion generellt, inte minst de om hur utbildningssystem fungerar för *reproduktion*, dvs. återskapande, av samhällsförhållanden. För Bourdieu som samhällskritiker handlade forskningen främst om utbildningssystemet som återskapare av klassamhället (Bourdieu, P. & Passeron, J.-C., 1970). Bourdieu införde termen *kulturellt kapital* första gången 1966 och kom sedan att utveckla teorier om olika *kapital* – vid sidan om det ekonomiska – av betydelse för individens position i samhället. Bourdieu talar också om det kulturella kapitalet som en del av ett övergripande symboliskt kapital som också innefattar t.ex. språkligt kapital, socialt kapital, utbildningskapital etc.

Bourdieu förde in en nationalekonomisk begreppsapparat och teoribildning med ursprung i Karl Marx i analyser och teorier om utbildningssystem. För Marx var kapital en av tre så kallade produktionsfaktorer (råvaror, arbetskraft, kapital). Forskning kring utbildning i nationalekonomiskt och ekonomiskt perspektiv har i själva verket haft stor och ökande påverkan på utvecklingen på utbildningsområdet från senare delen av 1900-talet. Politiska beslut inom internationella samverkansorgan som FN, OECD och EU har ofta haft sin grund i forskning med utgångspunkt i teorier om bland annat humankapital. Därigenom motiveras utbildningskostnader på samhällsnivå och kostnader för kompetensutveckling på företagsnivå i termer av investeringskostnader. Detta synsätt utvecklades redan före 1960 och baserades på forskning, t.ex. av Milton Friedman och Theodore W Schultz (1961).

Europeiska rådet använder explicit termen humankapital och ”effektiv investering” i sina uttalanden om utbildningssamarbetet (Rådet, 12 maj 2009). På individnivå beräknas utbildningens ekonomiska nytta i försörjningsgrad och avkastning med hjälp av ekonomiska teorier (t.ex. Rational Action Theory, RAT) som gör det möjligt att via statistiska analyser söka samband och förklaringar till utbildningsproblem (t.ex. Becker, R. & Hecken, A.E, 2009).

Intressant i sammanhanget är att det strategiska dokument som Europeiska Rådet antagit år 2009 för att förbättra Europas utbildningssystem slår fast följande:

Det huvudsakliga målet för det europeiska samarbetet under perioden fram till 2020 bör vara att stödja ytterligare utveckling av utbildningssystem i medlemsländerna som syftar till att säkerställa

a) självförverkligande för alla medborgare på det personliga, sociala och yrkesmässiga planet,

b) hållbart ekonomiskt välstånd och anställbarhet samtidigt som demokratiska värden, social sammanhållning, aktivt medborgarskap och interkulturell dialog främjas. (EU, Strategic framework, ET 2020)

Målens utformning ger varje land frihet att prioritera olika mål för olika skolformer inom respektive utbildningssystem.

Biesta (2004, 2006) har gjort en målanalys och visar vilka diskurser som varit dominerande i europeisk och global utbildningspolitik och i relation till begreppet Livslångt lärande. Han jämför utsagorna om utbildningens/lärandets mål och roll i en rapport från UNESCO 1972, *Learning to be: The world of education today and tomorrow*, OECD-rapporten från 1997 *Lifelong learning for all* och EU-kommissionens från 2001, *Adult lifelong learning in a Europe of Knowledge*. Biesta – som en bland många – konstaterar att begreppets innebörd dels är svårdefinierat, dels förskjutits under denna tid. Det har tre olika syften: livslångt lärande

1. för personlig utveckling och självförverkligande,
2. för social inkludering och demokratisk förståelse och strävan samt
3. för ekonomiska framsteg.

Den utbildningsoptimistiska UNESCO-rapporten betonade framför allt den demokratiska och personliga funktionen medan över tid den ekonomiska funktionen kommit att framhävas alltmer, med utsagor som att det livslånga lärandet ska vara: ”den vägledande principen för politiska strategier som ska svara direkt mot behovet att förbättra kapaciteten hos individer, familjer, arbetsplatser och samhällen att ständigt anpassa sig och förnya sig” (OECD, 1997). Biesta pekar också på en annan förändring. Den innebär att det faktum att begreppet *lärande* kommit att användas i stället för *utbildning* får till följd att betoningen kommer att ligga på individen (mer än det kollektiva/offentliga) och på individuellt ansvar och skyldighet snarare än på rättighet (från *public good* till *private good*). Biesta påpekar att det återstår att empiriskt bevisa att den lärande ekonomin faktiskt skapar välstånd för alla eller om dess funktion – liksom andra begrepp som hör till globaliseringens diskurs - snarare är ett medel att reproducera existerande orättvisor. Biesta vill snarare se en återgång till UNESCO:s syn.

Hos Biesta finns alltså några av de kännetecken för postmodernismen som Giddens och Bauman utvecklat. Men OECD och EU som politiska samarbetsorgan har tvärtom velat förstärka synen på utbildningens betydelse som ekonomisk drivkraft. I en sammanfattande rapport från granskningen av yrkesutbildning i medlemsländerna, *Learning for jobs* (2009), konstaterar OECD att för medlemsländerna är en skicklig arbetskraft en av de främsta drivkrafterna för att stärka framsteg och tillväxt. Länderna inom OECD kan inte konkurrera med mindre utvecklade länder via låga kostnader för arbetskraft utan via *highly skilled labour force with a range of mid-level trade, technical and professional skills alongside those high-level skills associated with university education*. Rapporten

betonar vidare att det är arbetsmarknadens behov som ska mötas. De som svarar för utbildning behöver nära samarbete med arbetsgivare *men* ”utbildningar ska möta både studerandes och arbetsgivares behov”. Kostnader bör delas mellan det offentliga, arbetsgivare och studerande. Yrkesutbildning bör förse ungdomar såväl med generella, överförbara färdigheter för att stödja rörlighet och livslångt lärande som med färdigheter som behövs för en viss arbetsgivares behov. Denna policy, att förbättra arbetskraftens kunskaper och färdigheter genom att reformera yrkesutbildningen, har anammats inte bara av OECD-länder (avsnitt 1.2.1 ovan).

1.5 Institutionell bakgrund och sammanhang

1.5.1 Kort utbildningshistoria

Funktioner i samhället

Europeisk utbildningshistoria tar oftast sin utgångspunkt i Grekland och Sokrates/Platons argumentation för (fria mäns) studier (Richardson, 1999, Landquist, 1973, Ringborg, 2004). Deras opponenter var de s.k. sofisterna och striden stod redan då mellan vad som i första hand skulle utvecklas: den humanistiska, individens moraliska och personliga och mer privata utveckling eller den mer utilitaristiska utvecklingen mot en form av yrkesfunktion i samhället, nämligen den som talare i ett offentligt liv. Detta spänningsfält återfinns tvärs igenom seklernas utbildningsdebatt, om än i olika former.

Flera sekler senare var medeltidens klosterekolor och universitet avsedda att ge kompetens för en karriär inom religiösa samfund/kyrkor. De sekulära riddarnas utbildning skulle ge förmågor att klara (överklassens) sociala, rituella eller krigiska liv. Krigsherrarnas utbildning skulle ge förutsättningar för att klara krigsmaskineriet under olika århundraden. Borgarnas utbildning inom skråväsendet, från 1300-talet till mitten av 1800-talet, skulle ge färdigheter för den tidens tillverkning. När nationsbyggarna på 1500-talet och framåt ville säkra sina revir och sin makt togs utbildningen som medel för att skapa lojala medborgare, t o m för att ”omskola”, i svensk kontext i fråga om religion (från katolicism till protestantism) eller språk och kultur (t.ex. dansk till svensk).

När stater på 1500- och 1600-talen ville ha en stabil grund för sin maktutövning blev utbildning ett medel för att skapa yrken eller snarare professioner för ämbetsutövning eller i andra statliga ”stödfunktioner” för att styra landet. Vid det laget hade i Sverige redan byggts upp början till två utbildningsspår med fasta strukturer på olika nivåer. Det ena, med trivialskola – gymnasier – akademier, stod för teoretisk utbildning till största del baserad på text snarare än på fysisk färdighet. Det andra spåret inom skråväsendet, med lärlings-, gesäll- och mästarutbildning, förde framåt inom hantverksnäringar via lärande av manuella färdigheter. Båda spåren omfattade bara en liten del av befolkningen men det fanns egentligen också ett tredje spår där en större del fick viss utbildning. Det var via kyrkans skyldighet att kontrollera att alla fick insikter i den påbudna trosläran och därmed i viss mån i medborgarskapet, eftersom stat och kyrka fortfarande var nära sammankopplade. Plikten att lära de obligatoriska skrifterna - katekesen – på modersmålet gav också vissa färdigheter i läsning.

Modernitetens utbildning

I modern tid har utbildningen fått ökade funktioner i samhället. Med paradigmskiftet på 1700-talet, med en ändrad världsbild, religionens minskade makt, vetenskapens befrielse från religionen, rationalitetens och liberalismens framträdande, industrialismens och demokratiernas uppkomst, nåddes alltfler av utbildning, om än i ganska osystematiska former. Då uppstod privatskolor, folkskolor, flickskolor och fackskolor med olika mål och på olika nivåer.

Länge fanns det få kopplingar mellan utbildning på "universitetsvägen" och skråväsendets utbildning, det var två skilda världar. Under 1700-talet fanns också en uttalad schism mellan dem som såg universiteten som något upphöjt och sanningssökande (med ganska liten verklighetsförankring) och dem som primärt såg nyttan med utbildningar för dem som skulle arbeta i industrin eller med hantverk. Om man har en snäv definition av yrkesutbildning, dvs. sådan som leder till manuella, repetitiva och underordnade arbetsuppgifter, kan man också säga att "hela yrkesskolesektorn har varit och förblivit ganska anonym De stora striderna på samhällsnivå om utbildningen har mer gällt den allmänna utbildningen, vem som ska få del av den och vem som ska svara för kostnaderna" (Richardson, 1997).

År 1825 tillsattes en viktig grupp i svensk utbildningshistoria som kom att kallas Snillekommittén på grund av sammansättningen - där ingick den tidens dominerande kulturpersoner. Ett mer officiellt namn var Uppfostringskommittén och den skulle ta sig an den kritik och debatt kring skolan som pågått redan under 1700-talet och som lett till nya skolordningar, den senaste från 1820 (Sjöstrand, 1968). Snillekommitténs förslag ledde till riksdagsbeslut och 1842 års folkskolestadga. Denna tvingade - åtminstone i princip, eftersom det tog lång tid att genomföra beslutet - alla församlingar att ha en skola och att erbjuda alla barn undervisning i fastlagda ämnen, med minst en utbildad lärare. Sett i barnens perspektiv gällde från och med tillkomsten av den allmänna folkskolan skolplikt. Kommunerna skulle svara för kostnaderna. Den hade de humanistiska/liberala målen som grund men syftade också till en grund för medborgarskapet (som inte minst förmedlades via trosuppfattningen).

Utbildningens expansion har blivit allt starkare från 1800-talet framåt, i alla sociala grupper. Men ända fram till mitten av 1900-talet organiserades systemen parallellt. Privatundervisning-realskola-gymnasium-universitet var en väg, efter hand inkluderande även flickor. Flickor kunde också gå till särskilda utbildningar som förberedde för deras särskilda funktion i hemmen, efterhand också kallade flickskolor. Den väg som länge erbjöds via lärlingssystemet ersattes och breddades efterhand av dels yrkesskolor, dels av allt fler fackskolor (yrkesskolor på avancerad nivå) och även elementarskolor (med även allmänna ämnen).

Utbildningssystemet har växt genom att fler grupper av medborgare har kommit att omfattas. Det har delvis skett genom tvång, t.ex. genom att en kung, kyrkan eller liberala politiker har så bestämt men också genom att fler medborgare "sprängt sig in" eller genom att ideella krafter, näringsföreträdare eller andra enskilda personer tagit egna initiativ till nya skolformer med nya innehåll. Sjöstrand visar exempelvis bl.a. hur fackskolor uppstod, utvecklades och så småningom kom att bli högskolor. Redan på 1600-talet kom militärteoretisk undervisning inom flottan och artilleriet. Teknisk utbildning fanns inom försvaret och den utvecklades så småningom till civila ingenjörutbildningar. Veterinärutbildning växte fram på liknande sätt och lantbrukets effektivisering fick stöd av

särskilda utbildningar. Yrkesutbildningar avsedda för kontorsarbete kom att bli allt längre handels-, administrations- och ekonomiutbildningar. Efterhand har dessa fackutbildningar kommit att bli allt längre och omfattat forskning och därmed fått status av högskolor.

Vid mitten av 1900-talet stod en lika hård och betydelsefull strid om utbildningssystemets organisering och mål som den i början på 1800-talet. 1946 års skolkommision ledde till försök och sedan beslut om en integrerad 9-årig medborgarutbildning i en enda skolform, grundskolan. Efterhand kom motsvarande reformer på gymnasie- och universitets-/högskolenivå för att integrera all specialiserande, dvs. yrkesutbildning. Därtill kom det allmänna att ta ett större ansvar för ett system för utveckling och lärande för alla barn före skolåldern. Vid 2000-talets början hade systemet därmed fyra stora ”boxar”, sett som nivåer i ett nationellt system, finansierat av det allmänna (staten och kommunerna): förskola, grundskola, gymnasieskola, högskola.

Universitetsutbildning – alltid yrkesutbildning

År 1977 beslutade riksdagen om en genomgripande reform av hela det eftergymnasiala utbildningssystemet efter ett omfattande utredningsarbete av den så kallade U 68-utredningen (Richardson, 1999). Både utredningen och riksdagsbeslutet var mycket kontroversiellt. Det kom att förbli så under lång tid och så småningom leda till modifieringar och reformeringar. 1977 års reform har kallats Den stora högskolereformen. Den medförde att tidigare icke-akademiska utbildningar, bland andra vårdutbildningar, lärarutbildningar och konstnärliga utbildningar, fördes till högskolesektorn. All utbildning (inom högskolan) kom att i princip bli yrkesutbildning med sikte på en bestämd arbetsmarknad som delades in i fem breda yrkessektorer. All utbildning fanns inom linjer, dock med visst utrymme för enstaka kurser. Det var med andra ord slutet för de ”fria” akademiska studier som, på grund av den expansion som skett främst under 1950- och 60-talen, lett till att många lämnade universiteten med en utbildning som inte var användbar i ett yrkesliv. Med dagens terminologi ledde universitetsutbildning alltför ofta inte till *employability*, anställningsbarhet.

Samtidigt som denna period i universitets- och högskoleutbildningen efter hand blev starkt kritiserad på grund av bristen på flexibilitet och anklagades för centralstyrning (via riksdagen) kom åtminstone ett inslag in som måste betraktas som senmodernt. Vissa beslut decentraliserades till regionstyrelser och i dessa skulle ingå företrädare för skollänens allmänintressen. Utbildning på denna nivå kom också att spridas till många fler orter än de fem universitetsorterna (Uppsala, Lund, Stockholm, Göteborg, Umeå).

År 1993 avskaffades linjesystemet inom universitets-/högskoleutbildning. I stället för att styra via intagningen till bestämda studievägar ökade man friheten genom att bestämma enbart vilka examina, dvs. *output* skulle vara. I den högskoleförordning som gäller i dag finns också explicit begreppet yrkesexamen i olika paragrafer (SFS 1998:1003, förteckning i bilaga 2 till förordningen).

1.5.2 Yrkeshögskolan växer fram

Genom reformbeslut i början av 1990-talet låg i princip all formell utbildning för 16-19-åringar inom gymnasieskolan. Det var ett enkelt system: 9-årig grundskola för allmän, samhällsförberedande utbildning, 3-årig gymnasieskola med både högskole- och yrkesförberedande utbildning och minst 3-årig universitets-/högskoleutbildning för längre

yrkesutbildning. Men kritik mot detta, kan man tycka, lättbegripliga och rationella system fanns från början, i många fall utifrån motsatta argument. I avnämarperspektiv ansågs gymnasieskolan alltför ”allmän” och brista i specialisering. Å andra sidan var den alltför lång för vissa ungdomar och för kort för andra. En del specialutbildningar kom dock aldrig av införlivas i modellen utan fördes till kommunal vuxenutbildning, komvux, där de kallades påbyggnadsutbildningar, eller också fick egna regler och kallades kompletterande utbildningar i ett helt separat system, eller erbjöds inom folkhögskolan. Därtill utvecklades fler och nya både gymnasie- och högskoleutbildningar med syfte att tillgodose lokala eller regionala arbetsmarknadsbehov.

Kritikerna mot det i deras tycke alltför fyrkantiga systemet fann motiv för nya utbildningsformer i de stora strukturomvandlingarna i arbetslivet, ändrade arbetsuppgifter och nyskapade yrken och kompetenser. 1990-talet blev en tid då begreppet ”kunskapssamhället” fick ett tydligt genomslag liksom livslångt lärande, dvs. ständig utveckling av utbildningskapitalet för att tala med Bourdieu (avsnitt 1.3.3). Det var självfallet möjligt för vem som helst att starta, erbjuda och delta i utbildning men striden kom till stor del att stå kring vad som skulle få den kvalitetsstämpel det innebär att ingå i det formella utbildningssystemet och, självfallet, kring finansieringen. Det formella, nationella systemet är ju till största delen finansierat av det allmänna, inte av företag eller studerande.

Motståndarna mot vad de ansåg vara felaktiga jämlikhetssträvanden kom att bli särskilt märkbara inom teknisk utbildning där arbetslivets förespråkare, främst arbetsgivarnas intresseorganisationer, drev krav på någon form av förändring. Men det var inte bara jämlikhetsambitionerna som kritiserades utan också att gymnasieutbildningen fått för stor del allmänna ämnen och för lite specialisering, medan den eftergymnasiala utbildningen inom högskolan ”akademiserades” (KY-myndigheten, 2009). Å ena sidan blev ”forskningsanknytningen” för stark, å andra sidan uppstod högskoleutbildningar som inte var relevanta på arbetsmarknaden. I båda fallen blev resultatet bristande anställningsbarhet enligt kritikerna.

Efter en utredning (SOU 1995:38) beslutades om försöksverksamhet med ”kvalificerad yrkesutbildning”, KY, med start 1995. Att det blev en försöksverksamhet berodde delvis på att frågan om var denna utbildning skulle förläggas – inom eller utanför högskolan – var konfliktfylld. ”Det var som att svära i kyrkan att föreslå en skolform som låg parallellt med högskolesystemet” uppger en av de då ansvariga i Utbildningsdepartementet (KY-myndigheten, 2009, s. 36). Men efter några års framgångsrika försök och ännu en utredning beslutade riksdagen 2001 att KY-verksamheten skulle vara en reguljär verksamhet.

Frågan om yrkesutbildning är en av de tydligt partiskiljande frågorna i utbildningspolitiken. I stora drag har vänstern, S och V, drivit inriktningen mot en så långt som möjligt sammanhållen utbildning för alla men också tagit beslut om att utveckla en eftergymnasial yrkesutbildning (KY). De borgerliga partierna har i olika grad drivit ett motstånd mot ett integrerat system på gymnasienivå och velat ha en tidigt och tydligt specialiserande yrkesutbildning.

1.5.3 Vägen till ett riksdagsbeslut

I en vetenskaplig artikel visar Lindell (2004) hur processen kring högre yrkesutbildning såg ut under 1990-talet fram till 2001 då den kvalificerade yrkesutbildningen blev en

reguljär verksamhet enligt särskild lag. Lindell bedömer att planeringen av utbildning har gått från en situation då arbetsmarknaden fick anpassa sig till det utbud av kompetens som utbildningssystemet erbjöd utifrån sina bevekelsegrunder, till ett system där arbetslivet efterfrågar eller snarare begär kompetenser av utbildningssystemet. Denna förändring har skett genom en långt ifrån linjär process karakteriserad av ”kollektiv konsensus” men där arbetstagarna och deras företrädare, främst LO och TCO ideologiskt sett och över tid gjorde eftergifter snarare än arbetsgivarna (SAF). Parallellt med det pragmatiska närmandet mellan dessa organisationer kom också de politiskt ideologiska mellan främst S och borgerliga partier att minska, även påverkade av influenser från EU och andra internationella organ, enligt Lindell. Det är denna process som tycks ha fortsatt efter 2001.

Efter regeringsskiftet 2006 avvecklades en tidigare utredning med direktiv från socialdemokraterna. Alliansregeringen tillsatte en ny utredning men med samma person som ansvarig som i S-regeringens utredning och med bakgrund i utvecklingen av den kvalificerade yrkesutbildningen. Kontinuiteten tyder på enighet i stora drag och de nya utredningsdirektiven (Dir. 2007:50) gällde inte längre om en Yrkeshögskola skulle inrättas utan de närmare formerna: ”Det ingår alltså inte i uppdraget att pröva om en yrkeshögskola behövs eller vilka motiv som kan finnas för att skapa en sådan” sägs också klart ut i rapporten (SOU 2008:29). Uppdraget var att ge förslag till hur eftergymnasiala utbildningar utanför högskolan ska sammanföras under ett gemensamt ramverk (SOU 2008:29). Riksdagen fattade beslut 2009-02-26, efter en proposition (2008/09:68), och lagar och förordningar kom under år 2009.

2. Analyser av politiska och administrativa texter

En helt ny, offentligt finansierad, nationellt kvalitetssäkrad utbildningsform är en följd av redan inträffade samhällsförändringar. Effekterna av beslutet är långsiktiga och kan bedömas först på lång sikt. Än så länge, år 2010, är det enbart förberedelserna och inledningen som kan studeras empiriskt, vilket görs i det följande med tre delar av olika (kvalitativ) karaktär i fråga om data och analysmetoder. Sammantaget ska de tre analyserna ge underlag för att diskutera om det finns belägg för en teori om att utbildningen har karaktär av sen-modernitet (avsnitt 1.1).

Avsnitt 2.1 fokuserar på riksdagsbeslutet att inrätta en yrkeshögskola och på olika politiska partiers diskurs då beslutet togs, i första hand i relation till perspektiv och teorier som presenterats i avsnitt 1. 1.

Avsnitt 2.2 handlar om vilka konkreta utbildningar som erbjuds 2010/11 och de kvalifikationer de ska leda till, att döma av planeringen. Empirin ska ge svar på vad det är som erbjuds i relation till högskolan i övrigt och till internationella standarder som beskrivits i avsnitt 1.2.2.

I avsnitt 2.3 är det ett urval utbildningsplaner som analyseras för att komma närmare ett svar på vilka kunskaper, kompetenser och kvalifikationer den kommande utbildningen ska utveckla. Planernas kursbeskrivningar granskas utifrån definitioner som används av det europeiska ramverket, EQF, (avsnitt 1.2.2) och Ellströms taxonomi för yrkeskunskaper (avsnitt 1.3.2).

2.1 Politiska diskurser

De dokument som analyserats för att undersöka de politiska ställningstagandena är: regeringens proposition (prop.2008/09:68), oppositionens motioner (2008/09:Ub 13, 14, 15), utbildningsutskottets betänkande (2008/09:UbU6), riksdagsprotokollet (2008/09:77,78) och lagen om yrkeshögskolan (SFS 2009:128).

Utsagor och ställningstaganden markerades med I-V, fem kategorier som ger olika perspektiv på yrkeshögskolan i de olika politiska diskurserna. Till kategori I hör argument som uttrycker vilken funktion eller syfte yrkeshögskolan avses få. Utsagor i kategori II-V är uttryck för det sen-moderna (avsnitt 1.1): kategori II motiv eller argumentation som har att göra med samhällets och arbetslivets internationalisering, III med förändrighet/rörlighet i samhälls-, arbetslivs- och organisationsperspektiv, IV om att skapa legitimitet/tillit till utbildningen och kategori V, vad som lyfter fram individuella perspektiv i något avseende, den individuella nyttan.

Syftet med att kategorisera på detta sätt var att samla vad som sagts och förstå yrkeshögskolans inriktning och roll och eventuella partipolitiska skiljelinjer. Men det går också att efter upprepade läsningar och tolkning av texterna få en övergripande bild av

hela beslutsprocessen, vilket beskrivs i det första av följande avsnitt. Därefter redovisas argumentationen i relation till de olika perspektiven.

2.1.1 Riksdagsbeslutet – ställningstagandena

Omröstningen i riksdagen gjordes i två delar, dels om en yrkeshögskola ska inrättas, dels om inriktningen på utbildningen. Beslutet att införa en yrkeshögskola anslöt sig alla partier till men alla oppositionspartierna reserverade sig ändå på vissa punkter i båda delbesluten. Riksdagsbeslutet sammanfattas på riksdagens webbsida enligt följande.

Eftergymnasiala yrkesutbildningar som inte är högskoleutbildningar får gemensamma regler och ska kallas yrkeshögskolan. Syftet är att se till att det finns eftergymnasiala yrkesutbildningar som svarar mot arbetslivets behov. Syftet är också att statens stöd för utbildningarna fördelas effektivt och att utbildningarna håller hög kvalitet. En särskild myndighet, Myndigheten för yrkeshögskolan, ska administrera de utbildningar som ska ingå i yrkeshögskolan. Myndigheten för kvalificerad yrkesutbildning avvecklas. Lagen om yrkeshögskolan börjar gälla den 15 april 2009 och ska gälla för utbildningar som påbörjas efter den 1 juli 2009. Lagen om kvalificerad yrkesutbildning slutar samtidigt att gälla.

Debatten i riksdagen blev begränsad. Propositionen innehöll bara ett fåtal förslag och begränsade motiveringar. C talade för majoritetsförslagen och S och MP förde oppositionens talan. Några av de ideologiska markeringar som gjorts i oppositionens motioner och i utbildningsutskottet togs upp även i debatten, som kommentarer till reservationerna. Oppositionen ville framför allt ha ”ett kraftigt utökat antal utbildningsplatser” men markerade också starkt missnöje med regeringens arbete med propositionen, framför allt att propositionen var senkommen och ett ”hastverk” och att regeringen underlåtit att försöka göra bredare parlamentariska överenskommelser (MP). Oppositionens syn var att regeringen behandlat yrkesutbildning generellt på ett styvmoderligt sätt, inte bara ekonomiskt. Regeringsföreträdaren anklagade å sin sida oppositionen (S och V) för att tidigare ha motarbetat särskilda yrkesutbildningar: ”Socialdemokraterna säger å ena sidan att man tycker att det är bra, och samtidigt reserverar man sig emot”. S undvek att svara på varför man reserverade sig men förde resonemang om bristerna i förslagen.

Det blev också en diskussion om vem som egentligen först och mest velat främja yrkesutbildning och yrkeshögskolan. MP framställde sig som den främst drivande, ”MP har alltid haft yrkeshögskolan som ett av sina skötebarn..”. MP, S och V uppehöll sig också i sina motioner vid detta.

Det var vi som i regeringsställning initierade en utredning på området.... I socialdemokratisk utbildningspolitik är kvalificerad yrkesutbildning och högskoleutbildning två mycket viktiga delar som kompletterar varandra. Vi vill se en fortsatt utveckling av yrkeshögskolan såväl kvalitativt som kvantitativt. (motion (S) 2008/09:Ub13)

Det är vi som tillsammans med Socialdemokraterna och Miljöpartiet initierade en utredning på området....(motion (V) 2008/09:Ub:14)

Miljöpartiet har länge värnat den kvalificerade yrkesutbildningen, KY, och konsekvent föreslagit förstärkningar av den. KY-utbildningarna är framgångsrika på många sätt och utgör ett viktigt komplement till högskoleutbildningarna. (motion (MP) 2008/09:Ub:15)

C, regeringsrepresentanten, visade i riksdagen en något svalare entusiasm än MP för verksamheten med kvalificerad yrkesutbildning, ”Sökandetrycket till KY-utbildningen har varit relativt högt, högre än till de högskoleplatser som vi har i landet”, medan MP förklarade att nio av tio fått jobb efter en KY-utbildning.

Riksdagsdebatten visade med andra ord tydligt på tidigare och fortfarande olösta politiska konflikter och invändningar, vilket än så länge inte kan ha bidragit till att stärka yrkeshögskolans identitet. Andra krafter verkar ha drivit utvecklingen.

2.1.2 Yrkeshögskoleutbildningens syfte och funktion

Enigheten i riksdagen var alltså stor, trots motsättningarna, om att inrätta den nya utbildningsformen, ett ”paraply över eftergymnasiala utbildningar” som ska stärka alla de hittillsvarande, olika eftergymnasiala utbildningsformernas identitet. Detta paraplynämndes både av oppositionen i motionerna och av C i riksdagen. Yrkeshögskolan ska alltså skapa ordning och reda i utbildningssystemet. MP har en delvis annorlunda argumentation.

Den borgerliga regeringens motiv för att införa en särskild yrkeshögskola berörs kort i propositionen (s. 14-17) och gäller i första hand samhällsnyttan, närmast arbetslivets behov, men man nämner också individens intresse:

- arbetslivets behov av nya, förändrade, fördjupade eller breddade kompetenser ställer krav på förändring av utbildningsmöjligheterna,
- arbetslivet efterfrågar kvalificerad yrkeskompetens som inte tillgodoses av högskolans nuvarande utbildningsutbud och den gäller alla samhällssektorer,
- de kunskaper och färdigheter som en studerande förvärvar i sådan utbildning bidrar till utveckling av produktionen av varor och tjänster och därmed till ekonomisk tillväxt,
- kunskaperna och färdigheterna ökar även den enskildes möjligheter till ett mera aktivt samhällsliv.

Även om motivet om den enskildes intresse finns med så är den generella bildningsaspekten (avsnitt 1.4.1 ovan) ganska osynlig, det är individen i arbets- och samhällsfunktionen som utvecklar sig genom denna utbildning. Det pekar mot utbildningar som inte, som i gymnasieskolan, har några ”allmänna” utan enbart fackkurser. Oppositionens kritik gäller inte i något fall just detta. Men i inledningen till lagen om yrkeshögskolan framgår, liksom i skollagen och i högskolelagen, att den generella värdegrunden för ett demokratiskt samhälle, mänskliga rättigheter och studerandeflytande gäller.

S och V nämnde i sina motioner samhällslivet och dess förändring fler gånger än arbetslivets förändring. De uttrycker en instrumentell syn på yrkesutbildning: den ger jobb och den förser arbetsmarknaden med utbildad arbetskraft. De talar om kunskap och livslångt lärande som grund för utveckling av samhället.

Men i S och V:s argumentation ligger också krav på en annan funktion för utbildningen – som de inte fick gehör för i riksdagsbeslutet. Man kan spåra konflikterna i tidigare ”stora strider” kring utbildningssystemet (avsnitt 1.5), en fortsättning på debatter om ”parallella utbildningsspår”, de som fram till mitten av 1900-talet var ”den teoretiska, akademiska” respektive den ”praktiska, direkt arbetslivsinriktade”. Ordet jämställdhet eller ”en skola för alla”, som ofta förekom under 1980- och 1990-talen nämns inte, men innebörden i resonemangen ger associationer till det, det finns upprepade krav på ”broar och övergångar” snarare än ”diken” mellan Yrkeshögskolan och högskolan i S:s och V:s motioner liksom i riksdagsdebatten.

Vi socialdemokrater vill se en växelverkan mellan olika utbildningsformer på eftergymnasial nivå. (S, riksdagsdebatten)

Vi menar därför att broar, med trafik i bägge riktningarna, mellan yrkeshögskolan och högskolan är mycket viktiga. (V, motion)

Både S och V reserverade sig i motionerna om examina på olika nivåer i yrkeshögskolan och ville ha frågan bättre utredd. De förmodade att det skulle skapa ”mer oreda än tydlighet”, alltså motverka ambitionen att skapa en gemensam identitet. En egen reflektion i sammanhanget är att en enhetlig examensnivå skulle kunna underlätta för dem som vill fortsätta med studier inom eller vill ha den som en kompletterande del i en 3-årig eller längre högskoleutbildning enligt högskolelagen.

Även om MP i sin motion kritiserade propositionen i stort sett på ungefär samma punkter som S och V så handlar deras intresse betydligt mer om arbetslivet, närmast företagen och företagarna. Individerna ses som problemlösare och de som startar företag. MP menar att utbildning måste möta såväl samhälle som individ men ”anställningsbarhet” är för MP ett otillräckligt begrepp. MP var tydligare angelägen om att yrkeshögskolan ska ha en egen roll och identitet och polemiserade därigenom med S och V. ”Yrkeshögskolan ska inte vara en andra klassens högskoleutbildning, den ska ge en första klassens yrkesutbildning”. MP ger i det avseendet regeringens synsätt betydligt mer stöd än S och V gör.

2.1.3 Motiven för reformen

Utbildningsutskottets förslag till riksdagsbeslut (2008/09:UbU6) betonar ”yrkesrelevans” och lyfter fram vad som kan betecknas som några postmoderna teman mer än propositionen. Det verkar ha att göra med motionerna, särskilt från MP, och diskussionerna i utskottet. I relation till de teman som nämnts i avsnitt 1.1 ovan, framstår MP som de som mest naturligt av alla partier har sådana utgångspunkter. Inledningen till MP:s motion (Ub 15) lyder: ”Vi lever i en *internationaliserad* värld som är i ständig förändring. Det ställer stora krav på vårt utbildningsväsende som måste hålla hög kvalitet... vara *dynamiskt* nog för att möta såväl samhälle som individ...”.

Globalisering, internationalisering

Men propositionen tog i någon mån upp internationalisering i de inledande avsnitten om motiven att inrätta en yrkeshögskola, och överlåt bl.a. till den nya myndigheten för yrkeshögskolan att ”placera in” utbildningen i den europeiska ramen för kvalifikationer, EQF, och att vara en ”nationell samordningspunkt” för EQF. I övrigt är perspektivet det nationella systemet och behoven, i och för sig naturligt, eftersom besluten gäller ramarna för det nationella systemet. Utbildningsutskottets betänkande tog inte upp just globaliseringsaspekter och varken S eller V tog i sina motioner upp några sådana motiv, annat än som krav på validering¹¹, främst för att värdera meriter från arbetslivet. MP uppehöll sig i sin motion däremot mycket tydligt vid internationella utbyten:

¹¹ *Validering* (jmf. *Validate*=bekräfta giltighet) av *kompetens* är ett begrepp som använts i Sverige sedan 1990-talet i betydelsen strukturerad bedömning, värdering och erkännande av kunskaper och kompetens som en person besitter, oavsett om kunskapen i fråga har vunnits inom eller utanför det formella utbildningsväsendet (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

Att människor som fått sin utbildning i andra länder står till den svenska arbetsmarknadens förfogande innebär en enorm resurstillförsel....Utbildning och erfarenhet från andra länder kan vara svåra för svenska arbetsgivare att värdera.(Ub 15)

I riksdagsdebatten motiverade C (regeringens företrädare) yrkeshögskolan enbart i nationellt perspektiv: ”..för att vi som nation som helhet ska kunna ha en bra tillväxt framöver.”

Flexibilitet, rörlighet, föränderlighet

Utbildningsutskottet förklarade att efterfrågan på kvalificerad yrkeskompetens ”har ökat” under de senaste åren och att utbildningen måste ”matcha arbetsmarknadens behov”. Vidare är yrkeshögskolans organisering flexibel i flera avseenden: den ska kunna erbjudas av flera olika anordnare – universitet, högskolor, kommuner, landsting såväl som enskilda fysiska eller juridiska personer. Dimensioneringen ska vara flexibel: det ska vara det antal utbildningar som Yh-myndigheten beslutar (inom de ekonomiska ramar som riksdagen bestämmer). Urvalskriterium för vilka utbildningar som ska ingå är utbildningens kvalitet och yrkesrelevans, dvs. utbudet av utbildningar ska förändras och vara anpassat efter hur anordnarna sköter utbildningen och om de studerande får jobb, arbetsgivarna är nöjda med kompetensen, etc. I en mening är utbildningsanordnarna alltså uppdragstagare som yh-myndigheten upphandlar, de kommer inte att bli ”institutionaliserade”.

Som framgått är yrkeshögskolan detsamma som ”samtliga utbildningar som ingår i yrkeshögskolan och inte är utbildningar enligt högskolelagen”. Hur yrkeshögskolan i rumslig/geografisk mening ska vara organiserad regleras således inte, bara vilka offentliga, fysiska eller juridiska personer som ska kunna vara anordnare av utbildning. Detta var ingen kontroversiell fråga vid riksdagsbehandlingen, att döma av motioner, betänkande och debatt (förutom att antalet årsplatser borde öka). Det ger förutsättningar för flexibilitet både i fråga om var de finns och vilka de är.

Varken regeringen eller oppositionen tog i någon större utsträckning upp till diskussion frågor om hur samarbetet mellan de utbildningsansvariga och arbetsmarknadens parter ska organiseras eller fungera för att åstadkomma kvalitet och yrkesrelevans. Frågan togs inte upp i propositionen. I utbildningsutskottets betänkande finns inget som visar att det förekommit diskussioner om detta och det finns ingen paragraf i lagen (SFS 2009:128) om yrkeshögskolan som reglerar formerna. Riksdagen överlät alltså åt regeringen att bestämma i frågan, vilket visar sig i regeringens förordning (SFS 2009:130). Där sägs i 2 kap. 3§ bara att ”utbildningen ska ge teoretisk förankring inom yrkesområdet och väsentligen genomföras i samarbete med de delar av arbetslivet som berörs av utbildningen”. Där finns också regler riktade till utbildningsanordnaren och om att utbildningsanordnare ska ha en ledningsgrupp med ”företrädare för de delar av arbetslivet som berörs av utbildningen”.

Problem som togs upp var om vissa eftergymnasiala utbildningar skulle höra till högskolan eller yrkeshögskolan. Vissa utbildningar ansågs vara konstnärliga eller kulturorienterade snarare än yrkesinriktade och behöver utredas mer. Men som framgått hade S och V invändningar mot att yrkeshögskolan skulle bli alltför skild från ”utbildningar enligt högskolelagen”. De ville undvika att det blir två parallella system. Men MP såg inga sådana orosmoln i regeringens förslaget, ”det är helt enkelt olika typer av eftergymnasiala utbildningar” och det kan säkert finnas beröringspunkter och förutsättningar för

samarbete huvudmän emellan på det lokala planet, enligt MP, alltså ytterligare en aspekt på föränderlighet.

Föränderlighet i en något annan betydelse var framträdande i C:s inlägg i riksdagsdebatten, nämligen de förändringar som kunskapssamhället och ändrade produktionssätt och arbetsuppgifter medfört. De kräver skraddarsydd kompetens. ”Det finns en stor efterfrågan på kvalificerad yrkeskompetens.... De med den specifika yrkeskompetensen blir mer eftertraktade.” S formulerar det så här i sin motion:

Samhällsförändringen i stort påverkar också arbetslivet och olika yrken, varför vidareutbildning och kompetensutveckling kommer att bli allt viktigare. Att kunna lära nytt i arbetslivet blir alltmer angeläget.(Ub 13)

Men rörlighet var något positivt och viktigt på olika sätt för partierna: för S och V var det övergripande perspektivet främst arbetstagare och arbetsgivare i klassisk konstellation, för MP individen som småföretagare och entreprenör och för C företagen som producenter.

Yrkeshögskolan har inte blivit en institution med en integrerad, enhetlig fysisk utformning med enhetlig organisation. Formellt sett är det själva utbildningarna som utgör högskolan. De beslutas av en myndighet och genomförs av många olika anordnare som i sin tur kan se mycket olika ut och har stor geografisk spridning. Hur uppfattar man detta i praktiken och har begreppet Yrkeshögskolan slagit igenom? En sökning i Googles (2010-03-10) ger redan många träffar (98 000). Däribland hittar man två intresseorganisationer för vad som benämns ”Yrkeshögskolor i Sverige”, till antalet 55 stycken. Det är oklart om man ska tolka det som att anordnaren, t.ex. Lernia, Eslövs kommun eller AB Nybro Brunn, betraktar sig som en av många yrkeshögskolor. De skulle också kunna ses som en del av (den enda, nationella) yrkeshögskolan. Frågan kanske har en obetydlig praktisk betydelse men kan också vara tecken på att identitetsskapandet är en process som pågår för närvarande. Eller fortsätter processen att utveckla ett nytt (mer eller mindre stabilt) system av yrkeshögskolor, tydligt parallella till (de andra) högskolorna? Eller kommer en del att införlivas i kommunens skolor, en del i högskolor eller blir det privata utbildningsföretag som blir högskolor? Det finns en bestämmelse som säger att en anordnare får bedriva yrkeshögskoleutbildning också som uppdragsutbildning. Vilken status får ett eventuellt examensbevis från sådan utbildning i relation till den som bekostas av staten och är avgiftsfria? Och vem kontrollerar kvaliteten?

Tillit till (abstrakta) system

Enligt Giddens (1990) och Bauman (1998, 2000) karakteriseras sen- eller postmoderna samhällen av (abstrakta) system som upplevs som svåra att kontrollera av en individ eftersom de är osynliga och styrs eller beror av experter som finns långt borta från en själv (jmf. avsnitt 1.1). Man måste som individ lita på abstrakt information, t.ex. ett ord eller en siffra i ett examensbevis. Bland annat sådana resonemang (förutom de mer renodlat ekonomiska motiven) finns bakom internationellt arbete för att identifiera standarder och jämföra examensnivåer. Om t.ex. en person har en utbildning från ett land som inte är känd i ett annat land kan denna persons kvalifikationer inte bedömas lika bra som en person med en känd utbildning. Det förklarar behoven av transparens av examina och validering av meriter med hjälp av standarder som utarbetas och legitimeras av experter/myndigheter (avsnitt 1.2).

För regeringsföreträdaren i riksdagsdebatten om en ny svensk yrkeshögskola var det främst andra aspekter som lyftes fram. Tidigare, med en flora av utbildningar och huvudmän, har det inte varit så lätt för en studerande:

Man vet inte riktigt vad ens utbildning är värd....

Det är ju så otroligt viktigt att de (branscherna) får vara med i ett nära samarbete mellan näringsliv, arbetsliv och utbildningarna. ..Det blir (med yrkeshögskolan) ett mer överskådligt system...utbildningarnas kvalitet säkerställs på ett helt annat sätt än tidigare.(protokoll 2008/09:77, 78)

Kvalitetssäkring av utbildningsresultaten, dvs. att personer med examen från dessa utbildningar har en förväntad kompetens för ett jobb, garanteras framför allt av mer samarbete mellan utbildningen och arbetslivet menade C.

I övrigt var det inga längre utläggningar kring just värderingen av examensbevis eller utbildningens legitimitet. Regelverket och myndigheten ska garantera detta. Men i ett avseende var oppositionen orolig och kritiserade propositionens förslag. Oppositionspartierna tog alla upp behoven av att ta ett samlat grepp om validering, dvs. normer för att värdera meriter från studier i andra utbildningsformer, andra länder och från arbetslivet m.m. MP ville inte följa regeringens propositionsförslag, att en ny myndighet för validering skulle utredas. MP argumenterade i sin motion:

Utbildning och erfarenhet från andra länder kan vara svåra för svenska arbetsgivare att värdera och därför bör statliga myndigheter se till att göra valideringar.

För individen är det avgörande att få veta på vilket sätt man eventuellt behöver komplettera sin utbildning.... också relevant när det gäller att söka utbildningar, som yrkeshögskolan.”(Ub 15)

S och V var särskilt angelägna om få svar på frågan ”hur praktiska kunskaper från yrkeshögskolan ska valideras om en person vill läsa vidare på högskolan”.

Oppositionen ville lägga uppgiften på YH-myndigheten och inför riksdagsbeslutet hade regeringen också ändrat sig på den punkten.

En aspekt som har anknytning till detta är frågan om hur nya alltmer specialiserade kunskaper kan beskrivas och dokumenteras för att bli möjliga att validera. S är inne på det i sin motion. ”Vi menar att utvecklingspotentialen för många människor blir tydligare om tidigare erfarenheter, som inte är dokumenterade, kan valideras och dokumenteras.” Regeringen hade velat utreda frågan men S vill utveckla strukturer som ”förnyar och förbättrar de strukturer som finns i dag”. En förklaring är att det är ingen lätt uppgift, som redan tidigare utretts, och att det kan vara därför som regeringskansliet velat utreda.

Individens möjligheter

Som framgått ovan tog propositionen om yrkeshögskolan främst upp motiveringar om samhälls- och arbetslivsnyttan och produktionens utveckling medan ”den enskildes möjligheter” hade en mer undanskymd plats. I riksdagen tog C i viss mån upp detta perspektiv men det finns vissa skillnader mellan C och de övriga riksdagsdebattörernas argumentation, individen i det lokala respektive det nationella sociala landskapet.

Vi behöver ha bra utbildningar som ger den enskilda individen goda chanser, men det krävs också för att arbetsgivarna ska få den rätta kompetens som behövs för just det företaget eller arbetsgivaren (C, min understrykning)

Att mitt i arbetslivet kunna utbilda sig eller byta inriktning till ett nytt yrke genom goda möjligheter till utbildning kommer att bli avgörande för den enskilda men även för Sveriges möjligheter att nå framgång och konkurrens. (S)(min understrykning)

S och V framhöll mer att ”yrkeshögskolans utbildning ger arbete” och att utbildningsplatserna måste öka eftersom ”det handlar om kvinnors och mäns rätt till förnyelse och påfyllnad av kunskap för att utvecklas under hela sitt arbetsliv”.

MP som utgick från perspektivet ”en internationaliserad värld” och att möta en individ ”där den befinner sig” koncentrerade sig mycket på frågan om entreprenörskap som ju är ett tolkningsbart begrepp men som att döma av olika utsagor i dokumenten mycket handlar om att ”företag startas av individer och vi behöver fler entreprenörer” (Ub 15). MP tog främst upp hantverksyrken och konstnärliga yrken och deras specifika behov som (mindre) företagare.

Utskottet och riksdagsbeslutet avsåg MP:s motionsyrkande om entreprenörskap. Det står heller inget om detta i lagen om yrkeshögskolan men C tog upp det i riksdagen och i praktiken förefaller MP:s krav (tillsammans med andra politiska trender med detta som honnörssord i tiden) ha avsatt spår som kommer att få genomslag i utbildningarna. De flesta av de tio utbildningsplaner som analyserats i denna studie (se avsnitt 2.2) beskriver hur entreprenörskapet ska utvecklas.

Ahrne och Papakostas (2002) föreslog en metafor om nutiden, den enskilda individen i ett socialt landskap som rör sig (in och ut) mellan olika organisationer. Om man applicerar den på det livslånga lärandet kan man säga att den idealbild som tecknas av främst oppositionspartierna är att varje individ under sitt liv kommer att ingå i flera olika, offentligt finansierade, utbildningsorganisationer, på olika geografiska platser och med olika läranden som mål. Därför bör hindren för in- respektive utgång vara så få som möjligt, därav kraven på validering, samma poängsystem, enhetliga examina och krav på avgiftsfrihet (MP). Även om det i lagen om yrkeshögskolan nu finns vissa bestämmelser (liksom i andra skolformer) som handlar om den studerandes rätt, så ger den mer intrycket att det är främst i den individuella arbetsgivarens och produktionskravens intresse som hinder ska tas bort. Riksdagen reglerade t.ex. inte närmare näringslivets obligatoriska och aktiva medverkan så som sker i andra länder (se ovan avsnitt 1.2.1, angående Tyskland, Danmark, Sydkorea).

2.2 Utbildningarna

Den första ansökningsomgången för att starta yrkeshögskoleutbildning var inför läsåret 2010/2011. Det kom in 850 ansökningar till den nya Myndigheten för högskoleutbildning som beviljade 297 stycken med totalt 7 700 utbildningsplatser (årsplatser à 40 veckor). Utbildningarna sorterades inom 16 utbildningsområden ”av mycket olika karaktär och storlek”, på mellan 200 och 400 yrkeshögskolepoäng (Yh-myndigheten, 2010-01-26). Bedömningen hade förberetts genom kartläggningar och bedömningar av regionala kompetensbehov. Ansökningarna bedömdes i fråga om arbetsmarknadsrelevans, arbetslivsanknytning, medverkan från arbetslivet och utbildningsanordnarens organisations- och kvalitetssäkringsförmåga.

Utbildningsområdena läsåret 2010/2011 var: Data/IT, Ekonomi, administration och försäljning; Friskvård och kroppsvård; Hotell, restaurang och turism; Hälso- och sjukvård samt socialt arbete; Journalistik och information; Juridik; Kultur, media och design;

Lantbruk, djurvård, trädgård, skog och fiske; Miljövård och miljöskydd (ingen beviljad); Pedagogik och undervisning; Samhällsbyggnad och byggt teknik; Säkerhetstjänster; Teknik och tillverkning; Transporttjänster; Övrigt (0 stycken).

Som framhållits går det än så länge bara att undersöka om de nya utbildningarna åter speglar strukturella förändringar och teorier som karakteriserar det sen-moderna i planeringen, eftersom de genomförs först från andra halvåret 2010. Vilka förutsättningar har de konkreta planerna att bidra till förbättrad kompetens, både individuellt och i arbetslivet. Vilka särskilda karakteristika går att upptäcka nu?

2.2.1 Nivån

Yrkeshögskola - gymnasieskola

Från mars månad 2010 består gymnasieskolan av dels yrkesprogram, dels högskoleförberedande program med motsvarande examina (SFS 2009:1038). Det krävs (minst) slutbetyg från ett gymnasieprogram (2 250 gymnasiepoäng) för att börja i yrkeshögskolan. Gymnasieskolans tolv yrkesprogram¹² kan spåras som bakgrund till Yrkeshögskolans områden.

Gymnasieutbildning definieras i gymnasiepoäng, totalt 2 500 fördelade på tre läsår, dvs. ca 800 poäng per år. Yrkeshögskolans utbildning beräknas som 200 yh-poäng/år.

Yrkeshögskola - universitet/högskola

Sedan 2007 delas högskolans utbildningar in i grundnivå, avancerad nivå och forskarnivå. Den myndighet, Högskoleverket, som har tillsyns- och kontrollansvar, beslutar inte vilka utbildningar som ska finnas eller indelningar i fakulteter, discipliner, studie- eller forskningsprogramms mål och innehåll etc. Det bestämmer universitet/högskolor själva. I Högskoleverkets uppföljningssystem finns däremot indelningar i ämnesområden, ämnesgrupper och ämnen. Inriktningar bestäms av bl.a. 48 yrkesexamina. Examina finns på tre nivåer. Ett års studier beräknas motsvara 60 högskolepoäng. Vi har alltså nu tre olika poängsystem inom yrkesutbildningen i Sverige.

De som utbildar sig i högskolor kallas studenter, de i yrkeshögskolan studerande, enligt respektive lag. Men de mest avgörande skillnaderna finns i formuleringarna om utbildningarnas övergripande mål och utbildningsmålen. Lagen om yrkeshögskolan anger ”kunskaper som genereras i produktionen av varor och tjänster”, ”i samverkan arbetsliv och utbildningsanordnare”, ”arbetslivsanknytning” och ”kunna utföra kvalificerade uppgifter”, ”yrkesrelevans”. Kunskaperna kan visserligen vara både teoretiska, praktiska och erfarenhetsbaserade men uttrycks annorlunda än i högskolelagen som talar om vetenskaplig grund, samverkan med forskning, kunskap på vetenskaplig nivå. I högskolan ska utbildningen skapa beredskap att möta förändringar i arbetslivet genom att göra

¹² Barn- och fritidsprogrammet, Bygg- och anläggningsprogrammet, El- och energiprogrammet, Fordons- och transportprogrammet, Handels- och administrationsprogrammet, Hantverksprogrammet, Hotell- och turismprogrammet, Industritekniska programmet, Naturbruksprogrammet, Restaurang- och livsmedelsprogrammet, VVS- och fastighetsprogrammet, Vård- och omsorgsprogrammet

självständiga och kritiska bedömningar vilket inte sägs för yrkeshögskolan (se jämförelse i bilaga 1).

Yrkeshögskolan - ISCED 97

Det förefaller logiskt att klassificera utbildning i svensk yrkeshögskola på minst nivå 4 i ISCED 97 (se avsnitt 1.2.2), eftersom det krävs minst gymnasieutbildning (nivå 3) för att bli antagen. Men nivå 4 är *Post-secondary, non-tertiary education*. Har vi genom yrkeshögskolan nu en eftergymnasial utbildning som inte kan räknas som utbildning på tertiär (tredje) nivå, dvs. med övrig universitets- och högskoleutbildning – trots att den kallas (yrkes-)högskola? Det är inte helt klart. Till nivå 4 ska enligt ISCED-manualen föras utbildningar som inte ”uppenbart” är mer avancerade än de på nivå 3 utan bara avser att bredda sådan utbildning, men där studerande är 18 år eller äldre. Utbildningarna är relativt korta (sex månader – två år). Vissa utbildningar på nivå 4 kan förbereda studerande för direkt anställning i specifika befattningar och därmed leda till en yrkeskvalifikation som är relevant för arbetsmarknaden, enligt ISCED-manualen. Som exempel nämns att en del yrkesutbildningar i offentliga colleges eller universitet i USA bör räknas till denna kategori (enligt manualen), eftersom de leder till specifika yrkesbefattningar.

Men det finns också en ISCED-kategori, 5 B, dit utbildningar ska föras som är minst två år långa och syftar till specialiserade färdigheter som krävs i ”para-professionella” yrken (jmf avsnitt 1.3.1 ovan). Som exempel nämns *Kolleg* i Österrike, *Higher National Diploma* i Storbritannien och *Fachschule* i Tyskland. ISCED nämner också att i kategorin ISCED 3 B ska finnas utbildningar som leder direkt till ISCED 5 B.

I så fall kan man tolka de svenska avsikterna så att med den nya gymnasiestrukturen (som elever kommer att ha examen från först år 2014) kommer de högskoleförberedande gymnasieprogrammen att kvalificera till utbildning på nivå ISCED 5 A (minst 3-årig högskola/universitet) medan yrkesprogrammen leder till utbildningar på nivå 5 B (minst två år). Om en elev med utbildning från högskoleförberedande program vill komplettera med en yrkesspecifik utbildning verkar han/hon vara behörig att antas beroende på om han/hon anses ha tillräckliga kunskaper i yrket (t.ex. matlagning, byggteknik) – vilket utbildningsanordnaren avgör.

Oppositionspartiernas krav i riksdagens utbildningsutskott om broar och övergångar till högskolan handlade alltså om detta även om den inte fördes med de begreppen. I olika dokument talas om eftergymnasial utbildning och tertiär nivå. I propositionen tas frågan om nivå och kvalitet upp men inte mer specificerat än så. Det oppositionen möjligen sett framför sig är en utveckling där specialiseringen för en viss del av arbetsmarknaden börjar i 15-årsåldern eller tidigare, avslutas i 20-årsåldern och stänger vägen i det livslånga lärandet. Yrkeshögskolan ger visserligen möjlighet att gå vidare till en ny arbetsuppgift men på en begränsad marknad och än så länge är det inte klart om utbildningen kan tillgodoräknas, valideras, om man vill fortsätta på en längre utbildning. Kommer högskolan att bidra till att klargöra hur man ser på meriter från yrkeshögskolan? Det framgår inte ännu.

Det är givetvis inte intressant i sig att klassificera utbildning i byråkratisk mening enligt den ena eller andra ISCED-kategorin. Å andra sidan, redan i dag lämnar SCB statistik baserad på ISCED så problemet kommer att bli (eller är redan) aktuellt. Med tiden kommer troligen internationella standarder att bli alltmer kända och använda på en

mängd områden, det har att göra med globaliseringen, flexibilitet, transparens, rörlighet och tilliten till kvalifikationen/examen, vilket berörts tidigare. Av olika skäl verkar det alltså viktigt att tala klarspråk från de svenska utbildningsanordnarnas och myndigheternas sida. Oppositionspartiernas krav på att det utvecklas normer för att värdera kvalifikationer på ett systematiskt sätt verkar också motiverade.

2.2.2 Inriktningen mot arbetslivet

Varje utbildning inom yrkeshögskolan har en benämning som visar vilket yrke/arbetsuppgift den syftar till. För att undersöka om det går att placera in dessa tänkta utbildningar så att de blir nationellt och internationellt jämförbara har en analys utgått från en internationell standard kallad ISCO 08 (se avsnitt 1.2.2) som alltså klassificerar i relation till en persons arbetsfunktion.

ISCO delar in funktioner i arbetslivet (i princip) i två dimensioner, hierarkiskt/organisatoriskt och i branscher/näringsgrenar enligt tabell 1.

Tabell 1. Befattningsnivåer inom olika näringslivsområden enligt ISCO 08.

Major groups	Sub-major groups
<i>1. Managers</i>	<i>11. Chief executives, senior officials and legislators 12. Administrative and commercial managers 13. Production and specialized service managers 14. Hospitality, retail and other service managers</i>
<i>2. Professionals</i>	<i>21. Science and engineering professionals 22. Health professionals 23. Teaching professionals 24. Business and administration professionals 25. Information and communications technology professionals 26. Legal, social and cultural professionals</i>
<i>3. Technicians and associate professionals</i>	<i>31. Science and engineering associate professionals 32. Health associate professionals 33. Business and administration associate professionals 34. Legal, social, cultural and related associate professionals 35. Information and communications technicians</i>
<i>4. Clerical support workers</i>	<i>41. General and keyboard clerks, etc.</i>
<i>5. Service and sales workers</i>	<i>51. Personal service workers, etc.</i>
<i>6. Skilled agricultural, forestry and fishery workers</i>	<i>61. Market-oriented skilled agricultural workers, etc.</i>

<i>7. Craft and related trades workers</i>	<i>7. Building and related trades workers, excluding electricians, etc.</i>
<i>8. Plant and machine operators, and assemblers</i>	<i>81. Stationary plant and machine operators, etc.</i>
<i>9. Elementary occupations</i>	<i>91. Cleaners and helpers, etc.</i>
<i>0. Armed forces occupations</i>	<i>01. Commissioned armed forces officers, etc.</i>

Undergrupperna (11, 12, 21, etc.) har i sin tur undergrupper, t.ex. *251 Software and applications developers and analysts* och därunder finns ytterligare specificeringar, t.ex. *2511 Systems analysts*.

I engelsk terminologi är näringslivsområdena som framgår av tabell 1 exempelvis *Science and engineering, Health, Teaching, Business and administration, Information and communications technology, Legal, social and cultural professionals* etc. ISCO-indelningen är således inte identisk med Yh-myndighetens indelning (inledning, avsnitt 2.2 ovan), men det finns vissa likheter.

I min granskning av yrkeshögskoleutbildningarnas relation till arbetslivets befattningsnivåer valde jag tre utbildningsområden utifrån motiveringar som Yh-myndigheten gav i sitt beslut (2010-01-26) om utbildningar 2010/11. På IT-området sägs att arbetsmarknaden är turbulent, om Friskvård och kroppsvård att yrkesrollerna ofta är oklara och om Hotell, restaurang och turism att det är ett konjunkturkänsligt område. Bland annat därför kan, enligt min uppfattning, yrken och befattningar inom de områdena förväntas vara föränderliga över tid, dels genom en generellt snabb teknisk eller annan branschutveckling, dels geografiskt eftersom näringslivet skiljer sig starkt mellan länder/regioner och dels på grund av olika andra kulturella skillnader. ISCO-standarden ska kunna fungera under relativt lång tid och i många länder. Går det att placera in de nya utbildningarnas målbefattning i de standardiserade befattningarna? Resultatet finns i tabell 2.

Tabell 2. Jämförelse av yrkeshögskolans utbildningar i tänkta befattningar i befattningar enligt ISCO 08.

YH-utbildningar, IT/Data	ISCO 08 grupp och undergrupp
Computer graphics design, System –och nätverkstekniker, Systemutvecklare, objektorienterad programmering, Linux Systemspecialist, Databasutvecklare, Certified Software Specialist, Webbutveckling för kreativa näringar, Gränssnittsutvecklare, mobila applikationer, Certifierad system- och nätverkstekniker, Programmerare iPhone och Android, Programvarutestare, Certifierad Cisco Administrator, System –och nätverkstekniker Linux, Utvecklare inom Sharepoint, Applikationsutveckling, Webbutvecklare – informationshantering, Systemutvecklare .NET, System- och nätverksadministratör	<p><u>Samtliga:</u></p> <p>25 Information and communications technology professionals</p> <p><i>Alternativt</i></p> <p>35 Information and communications technicians</p>

Utbildningarna på Data/IT-området är väl definierade och ungefär parallella på två nivåer i ISCO-systemet, som *assistant professionals* och som *technicians*. Det verkar rimligt att anta att Data/IT-utbildningar inom yrkeshögskolan avser specialisering till tekniker på lägre nivå och övrig högskoleutbildning på området avses leda till befattning inom kategorin *professionals*.

Tabell 3 och 4. Jämförelse av yrkeshögskolans utbildningar i tänkta befattningar i befattningar enligt ISCO 08.

YH-utbildningar, Friskvård och kroppsvård	ISCO 08 grupp och undergrupp
Hudterapeut, Hälsoterapeut, Badmästare	<u>Samtliga:</u> 32 Health associate professionals <i>alternativt</i> 51 Personal service workers <i>alternativt</i> 53 Personal care workers
YH-utbildningar, Hotell, restuarang och turism	ISCO 08 grupp och undergrupp
Fiskeguide, redskapsförsäljare, fiske- och vatten-vårdare	<u>Samtliga:</u> 31 Science and engineering associate professionals <i>alternativt</i> 52 Sales workers <i>alternativt</i> 62 Market-oriented skilled forestry, fishing and hunting workers
Köksmästare, Kvalificerad restaurangkok, Internationell Sommelier – Matsalschef, Hotel Management, Maritim Gastronomi för yrkeskockar	<u>Samtliga:</u> 14 Hospitality, retail and other services managers <i>alternativt</i> 51 Personal service workers
Projektledning inom besöksnäringen, Eventkoordinatör, Upplevelseentreprenör, Kulturturism med marknadsföring, Service Manager – for future tourism, Musik- och eventarrangör, Svenska reseproducentutbildningen, Food and Beverage Management, TRAC-diplomerad resekonsult, Ledarskap för mötesindustrin, Event- och mötesproducent, Natur- och friluftentreprenör	<u>Samtliga:</u> 14 Hospitality, retail and other services managers <i>alternativt</i> 1431 Sports, recreation and cultural centre managers
Fjäll- och äventyrsledare, Åre sport- och skidlärarytutbildning, Svenska turism- och skidlärarytutbildningen	<u>Samtliga:</u> 23 Teaching professionals 2359 Teaching professionals not elsewhere classified

Utbildningsområdet Friskvård och kroppsvård och Hotell, restaurang och turism passar inte lika tydligt in i ISCO-kategorierna. På Hotell och restaurangområdet finns i ISCO inga befattningar på mellannivå och inte heller så tydliga specialiseringar. Hotell- eller restaurangchef finns i ISCO men inte något som skulle motsvara kökschef, ”kvalificerad kock” eller olika specialiseringar som t.ex. Maritim gastronomi.

Arbetsuppgifter och befattningar inom turism benämns i ISCO som *Sports, recreation and cultural managers* och dessa verkar kunna vara mål för studerande på yrkeshögskolans utbildningar på området. Men i så fall är det en hög (chefs-)befattningsnivå man syftar till.

Hudvårds- och badmästarutbildning verkar inte heller helt lätt föras till en viss befattning i ISCO. Det finns en grupp *Health associate professionals* men endast en allmän undergrupp *professionals not elsewhere classified* och en grupp *Hairdressers, beauticians and related workers*. Problemet med kategorin *professionals/Associate professionals* på hälsoområdet är att de förefaller kräva en längre högskoleutbildning (barnmorskor, biträdande farmaceut, etc.). Det är osäkert vad yrkeshögskoleutbildningen syftar till i en internationell kontext.

Vilka befattningar den utbildade ska vara kvalificerad för efter en viss yrkesutbildning är givetvis arbetsgivares ansvar. Men om rörligheten ska öka nationellt och internationellt och om arbetstagare vill kunna konkurrera på likvärdiga villkor genom att ha transparenta kvalifikationer skulle en metod kunna vara att formulera utbildningens slutmål i relation till ISCO 08 eller en annan internationell standard och marknadsföra den så att både arbetsgivare och arbetssökande blir bekanta med den och vad den innebär. Början finns i form av en beskrivning i varje utbildningsplan med rubriken Yrkesroll/yrkesroller med konkret innehåll, t.ex. ...” ska de studerande kunna arbeta som kock” eller ”som inköpare”.

2.3 Kvalifikationerna

Ett urval av tio av de 297 utbildningsplanerna inför 2010/11 är underlag för ännu en analys. De valda utbildningarna skulle vara så olika som möjligt och erbjudas på olika platser. Urvalsramen (Tabell 5) blev en form av ”extremvärden” (Körner & Wahlgren, 2002) utifrån förteckningarna över alla utbildningar som beviljats inom respektive utbildningsområde och fördelningen länsvis som antal platser per 1000 invånare.

Tabell 5. Urvalsram baserad på extremvärden på variablerna Andel/1000 invånare och Utbildningsområde samt urval

Fördelningsgrund	Högst andel/1000 inv.	Urval	Lägst andel/1000 inv.	Urval
Region (platser per 1000 inv.)	Västernorrland (1,28)	H	Östergötland (0,32)	
	Jönköping (1,27)	G	Västerbotten (0,42)	F
	Västmanland (1,27)	J	Uppsala (0,42)	
	Värmland (1,24)	I	Örebro (0,54)	D
	Kalmar (1,17)	A	Västra Götaland (0,85)	C
	Skåne (1,01)	E	Stockholm (0,89)	B
Utbildnings- område	Ekonomi/administration (27,1%)	H	Frisk- och kroppsvård (1,2%)	E
	Teknik/tillverkning (26,6%)	I,	Transporttjänster (3,2%)	D, F
	Hälso- och sjukvård (8,7%)	J,	Pedagogik och undervisning (2,2%)	
	Samhällsbyggnad och bygg- teknik (7,6%)	B, G	Kultur, media och design (3,4%)	A
	Hotell, restaurang och turism (7,2%)	C,		

Utbildningsområdena med de lägsta antalen tilldelade platser fanns i ett par fall inte i de län som fått lägst antal platser, därför kom det att ingå två utbildningar inom två av utbildningsområdena. De flesta av de 297 utbildningarna omfattade 400 eller 300 poäng. I urvalet var de flesta på 400 poäng, bara en på 200 poäng.

2.3.1 Jämförelse med det europeiska ramverket för kvalifikationer

De tio utbildningsplanerna i urvalet har olika utformning. De flesta men inte alla följer en disposition som, vad man förstår, utgår från Yh-myndighetens mall. Men själva innehållet, uttrycksätten och, självfallet, fackuttrycken, verktygen och teoribildningen skiljer sig. Detsamma gäller för hur kunskapsutvecklingen och kunskapsformerna beskrivs.

I utbildningarna ingår olika antal poängsatta kurser där det bl.a. framgår hur stor andel som är lärande i arbetet (på en arbetsplats) respektive ”teoretiska kurser” i betydelsen skolförlagda. De kan innehålla tillämpningar och arbete för att utveckla praktiska eller teoretiska färdigheter. Hur ingående/avancerade kunskaper som avses går i viss mån att avgöra genom uttryck som ”behärska”, ”grundläggande”, ”fördjupade”, ”god kunskap”, ”kunna handha”, etc. I vissa planer anges detaljerade teoretiska kunskaper, t.ex.: ”innehåll: PAL-systemet, systemteknik, signalmätning, uppkoppling.” I andra är uttrycken övergripande och abstrakta: ”bestämmelser och centrala begrepp inom trafikområdet”. Flera är en kombination av detta, bl.a. genom att man tar upp kursens mål respektive innehåll, t.ex. ”Kursens mål är att ge den studerande grundläggande kunskaper om och färdigheter i möbelkonstruktion...I kursen ingår övningar och uppgifter som ger tillfälle att reflektera över hur den egna kunskapen kan omsättas i framtida produkter...”. Ut-

vecklingen av de senare, dvs. metakognitiva kunskaper/färdigheter, och sociala färdigheter, t.ex. att leda, arbeta självständigt, innovations- eller problemlösningsförmåga etc. framgår i varierande grad. Ofta uttrycks det indirekt och jag har tolkat utsagorna i kursplaner etc. som helhet. Uttrycket att ”utveckla förmåga att diskutera faktorer som påverkar individers körsätt och attityder” har exempelvis bedömts innebära en utveckling av en metakognitiv (pedagogisk) förmåga.

EQF (avsnitt 1.2.2) ger s k deskriptorer på 8 nivåer i fråga om kunskaper, färdigheter och kompetens. Sammantagna utgör de kvalifikationerna på respektive nivå. EQF används i denna analys som en måttstock för att jämföra de tio utbildningarna (utifrån beskrivningarna i texterna) och samtidigt pröva en metod för validering.

Genom att samla karakteristiska uttryck i varje utbildningsplan i en matris (Tabell 6) och ”sortera” dem också i fråga om svårighet går det att få överblick över var och en och relatera matrisen till vad som beskrivs på olika EQF-nivåer.

Tabell 6. Matris för att analysera tio utbildningsplaner

Nivå/Deskriptor	Kunskap	Färdigheter	Kompetens
Hög			
Låg			

Enligt instruktionerna till EQF motsvarar nivå 5 ”den kortare utbildningsvägen inom högre utbildning” enligt den s k Bolognaprocessen, nivå 6 motsvarar kandidatexamen enligt samma källa. Nivå 3 motsvarar ungefär gymnasienivån. Med tanke på att yrkeshögskolans utbildningar ska vara eftergymnasiala är kvalifikationsnivåerna 3, 4 och 5 intressanta för att undersöka om respektive utbildning kan anses tillhöra gymnasie- högskole- eller en mellannivå, enligt EQF. Tabell 7, 8 och 9 visar jämförelser mellan uttryck i tre utbildningsplaner och uttrycken i EQF på nivåerna 3, 4 respektive 5.

Jämförelse av tre utbildningsplaner med EQF

Utbildning C (Tabell 7) ger intryck av att bredda och fördjupa tidigare specialkunskaper utan att syfta till en arbetsledande befattning. Uttrycken i kursplanerna överensstämmer ungefär med deskriptorerna på nivå 3.

Tabell 7. EQF:s beskrivning av resultaten av lärandet på nivå 3 och uttryck i utbildningsplaner. Exempel C, 200 yh-poäng, varav 75 lärande i arbetet, LIA

	Kunskaper	Färdigheter	Kompetens
EQF	Kunskaper vad gäller fakta, principer, processer och allmänna begrepp inom ett arbets- eller studieområde	En rad kognitiva och praktiska färdigheter som behövs för att utföra uppgifter och lösa problem genom att välja ut och tillämpa grundläggande metoder, verktyg, material och information	Ta ansvaret för fullgörandet av arbets- eller studieuppgifter. Anpassa det egna beteendet till omständigheterna vid problemlösning.
Exempel C	..fördjupad förståelse/kunskaper, grundläggande kunskaper ..om råvaror,... för- och efterkalkylering,... måltidskultur,...receptteknik ..matlagningstekniker ..kunskaper om ekonomins termer, regler och samband..	.. praktiska färdigheter i beredning och tillagning.. ...tränas i logistik, menykomponering.. .. utveckla förmågan att planera och genomföra arbetsuppgifter	..kunna arbeta som kock.. ...under handledning.. ...erfarenhet av egenkontroll... ...genomföra arbetsuppgifter.. ... analys och reflektion över praktisk kunskap ... verktyg för att kunna utveckla och förfina tekniker

Exempel I tyder på resultat som är något mer avancerade (Tabell 8). Den utbildningsplanen har detaljerade uppgifter om ett specifikt kunskapsinnehåll men mindre om färdigheter och endast kort information om kompetenser. Helhetsintrycket är att utbildningen inte syftar till ett självständigt arbete med ansvar för andras arbete – men väl ”i grupp”. Därför har utbildningsplan I bedömts tillhöra nivå 4.

Tabell 8. EQF:s beskrivning av resultaten av lärandet på nivå 4 och uttryck i utbildningsplaner. Exempel I, 400 yh-poäng varav 125 lärande i arbete, LIA

	Kunskaper	Färdigheter	Kompetens
EQF	Faktabaserade och teoretiska kunskaper i breda sammanhang inom ett arbets- eller studieområde	En rad kognitiva och praktiska färdigheter som behövs för lösningar på specifika problem inom ett arbets- eller studieområde	Utöva egenledning inom riktlinjerna för arbets- eller studiesammanhang som vanligtvis är förutsägbara men kan ändras. Övervaka andras rutinarbete, med visst ansvar för bedömning och förbättring av arbets- eller studieverksamhet
Exempel C	.. i styr-, mät- och regler teknik.. ..teoretisk bakgrundgrundläggande strömning-lärakondenskraftverk ...elementära beräkningsmetoder ..ett långt drivet systemtänkande..	...delta vid arbeten.. ... skriftligt beskriva hur underhållsarbete bedrivskunna bedriva egna projektarbeten.. ..delta vid arbeten..	..anställningsbar som drifttekniker.. ...professionellt arbete i grupp och självständigt.. ..ha kunskap om driftplanering..

Utbildning J (Tabell 9) syftar enligt utbildningsplanen till avancerade teoretiska kunskaper eftersom det tycks handla om avancerade teorier, trots att flera av målen nämner ”grundläggande kunskaper”. Färdighetsträningen leder inte till ett arbetsledande arbete utan ska göras ”under handledning”. Men ”handledning” har en speciell betydelse i arbete inom psykoterapi som utbildningen gäller och kan ses som en arbetsmetod. Bland färdigheterna ingår att bedöma andras utveckling vilket motsvarar att utveckla egna och andras prestationer (se Kompetens på nivå 5). Det är något oklart om kompetensen ska bedömas nå upp till nivå 5 eller snarare finnas på nivå 4.

Tabell 9. EQF:s beskrivning av resultaten av lärandet på nivå 5 (eller 4) och uttryck i utbildningsplaner. Exempel J, 400 yh-poäng varav 115 lärande i arbete (LIA)

	Kunskaper	Färdigheter	Kompetens
EQF	Övergripande, specialiserade, faktabaserade och teoretiska kunskaper inom ett arbets- eller studieområde samt medvetenhet om denna kunskaps gränser	En övergripande skala kognitiva och praktiska färdigheter för att utarbeta kreativa lösningar på abstrakta problem	Utöva ledning och övervakning av arbets- eller studieverksamhet där det finns oförutsägbara förändringar. Se över och utveckla egna och andras prestationer.
Exempel C	..om evidensbaserade metoder.. ...om aktuella lagar.. ...om olika behandlingsmetoder.. neurovetenskap... psykopatologiska tillstånd.. ..kunskaper om vetenskapsteori och forskningsmetodik	..praktiska kunskaper om socialt arbete.. ..i dokumentation och utvärdering samt hur kvaliteten i behandlingsarbete fortlöpande ska utvecklas och säkerställas.. .. medvetenhet om det egna beteendets betydelse i socialt arbete...	..arbete som behandlingsassistent.. ..på ett mer självständigt sätt.. ..använda KBT-metoder under handledning.. ..utföra en beteendeanalys under handledning..

Sammanfattningsvis visade försöket att ”validera” dessa tre utbildningsplaner att det går att grovt identifiera en nivå enligt EQF men på grund av att planerna är så olika i uttrycksätt och, delvis, uppläggning skulle förmodligen flera olika personer med olika egna kunskaper inom och utom yrkesområdet göra olika bedömningar/validering.

Jämförelse av tio utbildningsplaner med EQF

Resultatet av jämförelsen av de tio utbildningsplanerna i urvalet med EQF ger intryck av att utbildningarna ska leda till kvalifikationer på olika nivåer men inte helt i överensstämmelse med yh-poäng (Tabell 10).

Tabell 10. Resultat av analyser av tio utbildningar inom yrkeshögskolan, deras yhp och kvalifikationsnivå i relation till EQF

<u>Utbildning</u>	<u>Yhp</u>	<u>EQF nivå</u>
A	400	4
B	400	5
C	200	3
D	300	4
E	400	3
F	300	4 eller 5
G	400	5
H	400	4
I	400	4
J	400	5 eller 4

Som framgår av tabellen är det ganska oklart om flera av dem kan räknas till eftergymnasial nivå om man enbart tar hänsyn till ambitionsnivån i själva utbildningen och bortser från det grundläggande kravet för tillträde, som ju är gymnasieutbildning. Om man strävar efter att fler yh-poäng ska motsvara en högre, mer specialiserad nivå i yrkesutövningen borde logiskt sett planerna kunna ge uttryck för det. Än så länge måste man visserligen ta hänsyn till att ett par av utbildningsplanerna gäller tidigare KY-utbildningar som är lätt omarbetade, vilket kan vara en förklaring till situationen.

På sikt kan det vara en svaghet om man inte kan urskilja den faktiska innebörden i poängnivåerna, med hjälp av ett gemensamt fackspråk, utan att känna till utbildningslängden. I riksdagsdebatten visade oppositionspartierna tveksamhet till två examensnivåer (s. 31 ovan). Än så länge verkar principen om olika kvalifikationsnivåer således inte ha fått tydliga genomslag i tänkandet, i varje fall inte så som det framgår av utbildningsplanerna. I detta perspektiv finns frågor om den reella identiteten.

2.3.2 Aspekter på yrkeskunskaperna

För att komma ännu ett steg längre i att förstå kvalifikationerna och yrkeskunskaperna enligt planerna relaterades matriserna och planerna i sin helhet till Ellströms mer detaljerade taxonomi (Ellström, 1992, se avsnitt 1.3.2 ovan) (Tabell 11).

Tabell 11. Taxonomi för kvalifikationer enligt Ellström

1. Uppgiftsrelaterade kvalifikationer

A Psykomotoriska kvalifikationer eller manuella färdigheter

B. Kognitiva kvalifikationer:

Kunskaper: förtrogenhetskunskap, praktisk kunskap, teoretisk kunskap, metakognitiv kunskap;

Intellektuella färdigheter: rutinbaserade färdigheter, regelbaserade färdigheter, kunskapsbaserade färdigheter, metakognitiva färdigheter

C. Sociala kvalifikationer (t.ex. ledarskaps- eller kommunikationsförmåga)

2. Ideologisk-normativa kvalifikationer

A. Affektiva kvalifikationer (attityder, värderingar, motivation)

B. Personlighetsrelaterade kvalifikationer (noggrannhet, snabbhet, etc.)

3. Utvecklingsinriktade kvalifikationer

Förmåga att identifiera behov av, initiera och genomföra en yrkes- eller verksamhetsutveckling. (s. 48)

I alla dokument markerades uttryck för vad Ellström benämner kvalifikationer i tre huvudkategorier: uppgiftsrelaterade, ideologiskt-normativa och utvecklingsinriktade (1-3 i tabellen). Det gick också att någorlunda identifiera uttryck för Ellströms psykomotoriska kvalifikationer (1 A) och kognitiva kvalifikationer (1 B) av två slag: kunskaper (förtrogenhets-, praktisk, teoretisk och metakognitiv kunskap) respektive intellektuella färdigheter (rutinbaserade, regelbaserade och kunskapsbaserade). Dessutom fanns det uttryck för sociala kvalifikationer (1 C).

Uttrycken i varje dokument markerades så väl som möjligt i enlighet med Ellströms förklaringar med 1 A, 1 B, 1 C, 2 respektive 3. Exempel på hur uttryck i utbildningsplanerna fördelats på respektive kvalifikation enligt taxonomin framgår av tabell 12. Mer detaljerat var inte meningsfullt att tillämpa taxonomin eftersom det skulle innebära alltför mycket av tolkningar och det dessutom ofta överhuvudtaget inte fanns formuleringar i texterna som skulle fungera som data.

Kursplanerna hade naturligtvis inte Ellströms indelning utan sammanhängande beskrivningar. Begrepp, uttryck, språk och fokus varierade. Uttryck som *kunna redogöra för*, *kunna tillämpa*, *kunna producera*, *utföra*, respektive *fördjupa kunskaper*, *ge grundläggande kunskaper*, *skapa förståelse* etc. användes relativt enhetligt i en och samma plan men olika vid jämförelse mellan planerna. De som formulerat kursplanerna verkar t.ex. inte ha sett skillnaden mellan att se utbildningsanordnaren/läraren som den aktive respektive att se den studerande som den aktive, dvs. uttryck som att "ge kunskaper" respektive "kunna på ett bra sätt framföra tåg", med andra ord på *input* respektive *output*. Kunskaperna uttrycks ibland abstrakt och övergripande, ibland detaljerat och "hands on".

Beskrivningarna av kursernas innehåll fokuserar framför allt på kognitiva kunskaper av olika slag (jmf. Ellström, t.ex. teoretisk/praktisk, metakognitiv, mindre ofta på förtroghetskunskap) och intellektuella färdigheter (framför allt regelbaserade eller kunskapsbaserade). Psykomotoriska kvalifikationer är inte särskilt utförligt beskrivna. Som exempel på andra olikheter kan nämnas att i några tar man upp ”redogöra för” mer som bevis på att den studerande lärt än som en utveckling av kommunikationsförmågan. Ibland verkar bådadera avses, i andra planer används detta uttryck inte alls.

Tabell 12. Exempel på uttryck i relation till Ellströms taxonomi för yrkeskvalifikationer,

1. Uppgiftsrelaterade kvalifikationer	Exempel på uttryck i utbildningsplaner
1. B. Kognitiva kvalifikationer. Kunskaper; förtroghetskunskap	- ha fördjupade kunskaper i - behärska arbetsmiljölagstiftningen - kunna samordna processen - kunna producera en film
1. B. Kognitiva kvalifikationer. Kunskaper; teoretisk kunskap	- värme-, ljud- och fuktteori - den juridik som reglerar branschen
1. B. Kognitiva kvalifikationer. Intellektuella färdigheter; regel- och kunskapsbaserade färdigheter	- kunna göra grundläggande konstruktionsberäkningar - kunna upprätta ...planer - kunna agera rätt vid olyckshändelse med farligt gods
1. C. Sociala kvalifikationer	- kunna <i>leda</i> byggprojekt - kunna <i>planera, leda</i> och lösa problem som uppstår under en inspelning
2. Ideologisk-normativa kvalifikationer	
2.A Affektiva kvalifikationer	- ge erfarenhet av ett ansvarsfullt och miljöanpassat körsätt
3. Utvecklingsinriktade kvalifikationer	
Identifiera, initiera utveckling	- fördjupa förmågan att självständigt arbeta, bedöma och analysera sitt arbete

Varje näringssektor/utbildningsområde har utvecklat ett eget sätt att uttrycka sig och uppfatta begrepp och har förmodligen ”tyst kunskap” om den faktiska innebörden och svårighetsnivån etc., vilket slår igenom i planerna. Dessutom är det givetvis så att en på området icke fackkunnig (som jag) har svårare att tolka yrkesrelevans och svårighetsgrad. Å andra sidan tyder genomgången på att det går att med hjälp av en ”neutral” begreppsapparat, tvärs över fackområdena, identifiera vad som är gemensamma respektive skilda uttryckssätt och innehåll.

Det blev en relativt grov skattning som leder till några slutsatser. Utbildningsplanerna

- uppehåller sig mest vid de kognitiva kvalifikationerna, enligt Ellströms taxonomi både kunskaper av olika former och intellektuella färdigheter (läsa flödes-scheman, beräkna, etc.), i några fall på mycket detaljerad nivå,
- tar bara i liten utsträckning upp mål för att utveckla manuella färdigheter. Det är logiskt med hänsyn till att det inte handlar om fysiskt ”hantverk” utan syftar till kvalificerade arbetsuppgifter, eventuellt med användande av fysiska verktyg,
- nämner i mycket olika utsträckning sociala kvalifikationer. Någon nämner t.ex. hantera konflikter, kunna verka för en god arbetsmiljö, arbete i grupp, medvetenhet om det egna beteendets betydelse, leda (projekt) och kunna redogöra för (teorier/kunskaper i något),
- tar inte upp ”ideologiskt-normativa” kvalifikationer men de finns med som överordnade perspektivmål ”entreprenörskap” och ”hållbar utveckling”, vilka jag bedömde som en utveckling av attityder och värderingar. Personlighetsrelaterade aspekter (2.B) finns inte med som mål för kurser etc. men i något fall tolkade jag formuleringar i antagningskraven i denna riktning,
- tar nästan alla, särskilt planerna för de längre utbildningarna, upp utvecklingsinriktade kvalifikationer, uttryckta på olika sätt beroende på bransch.

I vilken grad detsamma gäller utbildningarna som ska följa planerna när de genomförs visar sig i framtiden och ligger utanför denna analys.

En annan fråga som inte ingår i min analys rör progressionen i ett och samma områdes yrkeskunskaper. Logiskt sett bör förkunskaperna som krävs också vara kända, t.ex. om man måste ha vissa färdigheter i matlagning för att börja i en kurs i gastronomi eller till sommelier. Det framgår inte av utbildningsplanerna.

2.4 Sammanfattning

Den politiska diskursen i texterna från riksdagsbehandlingen inför beslutet om yrkes-högskolan tar upp några teman som är representativa för det sen- eller postmoderna (avsnitt 1.1). Partiernas motiveringar för att stödja eller kritisera regeringsförslagen tar framför allt upp behov av föränderlighet och flexibilitet. Nyttospekten och ekonomiska motiv både ur arbetslivs- och individperspektiv är också framträdande liksom behovet att skapa tillit till utbildningen som sådan genom att höja de tidigare eftergymnasiala utbildningarnas kvalitet och krav och skapa former för att formellt värdera kvalifikationer av olika slag. En av partimotionerna (MP) betonar mer än övriga internationaliseringsaspekten och krav på att utbildning ska utveckla självständighet, initiativförmåga och teoretiska och praktiska kunskaper i det som sammanfattas i entreprenörskap. De andra partierna såg på yrkeshögskolan mer ur arbetsgivar-, näringslivs- eller arbetstagarperspektiv. En fråga som var partiskiljande var den om yrkeshögskolans relation till övrig högskoleutbildning. Konflikten har inte fått en konsensuslösning. Trots reservationer i riksdagsbeslutet visar lagen om yrkeshögskolan och högskolelagen på tydliga skillnader.

Resultat av reformbeslutet för studerande och avnämare kan bara anas än så länge eftersom utbildningarna ännu inte startat. Den andra delen i dataanalyserna grundar sig framför allt på tio utbildningsplaner inför läsåret 2010 /11. Jämförelser med internationella

standarder (ISCED 97 och ISCO 08) visar på att det finns en del överensstämmelser mellan utbildningarna (enligt planerna) och standarder. Men för en utomstående är det oklart om de som ansvarar för utbildningen försökt tillämpa någon form av gemensamma standarder för att bestämma utbildningens kvalitet och resultat i relation till kvalifikationsnivåer i någon form, tvärs över närings-/yrkessektor.

Samma utbildningsplaner analyserades också mer i detalj med avseenden på vilka kunskaper och andra kvalifikationer yrkeshögskolans utbildningar syftar till. De tyder på att kurserna är klart och enbart yrkesspecialiserande snarare än allmänna (jmf. eng. *academic*). Utvecklingen av uppgiftsrelaterade kvalifikationer (manuella färdigheter och kunskaper/intellektuella färdigheter) framgår tydligt men på varierande sätt. Den begreppsapparat som utvecklades i början av 1990-talet av Ellström för att identifiera och bedöma yrkeskunskaper har än så länge inte fått ett tydligt eller enhetligt genomslag i utbildningsplanerna, trots att den nämndes i den utredning om yrkeshögskolan som så småningom ledde till riksdagsbeslutet. Följden av att inte utgå från en gemensam begreppsapparat och analysredskap (som t.ex. Ellströms) är att varje utbildningsanordnare och –område kommunicerar sin information utifrån sin egen diskurs. Begreppet och innebörden i yrkeskunskaper riskerar att inte vidareutvecklas.

3. Avslutande reflektioner

Forskningsansats och tillförlitlighet

Studiens syfte var att undersöka varför en yrkeshögskola inrättades i Sverige år 2009 och vad som karakteriserar den och de utbildningar som den erbjuder. Det empiriska underlaget är begränsat av det faktum att utbildningar inom den nya högskoleformen ännu inte finns som reellt fenomen. Den har beslutats och planerats men andra fakta saknas, som utbildningsresultat eller (förväntade) effekter i näringslivet och samhälls-ekonomi. Det kan ses som en svaghet men ger å andra sidan möjligheter att lägga en grund för fördjupningar i fortsättningen, när det finns andra data. Yrkeshögskolan är intressant ur flera perspektiv och för olika vetenskapliga discipliner efterhand som reformen genomförs.

Ansatsen är bred och avser att sätta in reformen i ett större sammanhang med teman/perspektiv som förknippas med vår tid, den sen-moderna: globalisering, internationella samarbeten, flexibilitet och föränderlighet samt behov av system för att skapa tillit och struktur under dessa villkor. Inom den ramen finns flera andra teorier (om kvalifikationer etc.) för att strukturera analyserna. Teorier och antaganden bakom dataanalyserna framgår i avsnitt 1. Att problemställningen var öppen och perspektiven breda har att göra med min förförståelse – mina praktiska och teoretiska erfarenheter på utbildningsområdet.

Ambitionen har varit att bidra till teoribildningen kring yrkeshögskolan som utbildningsform. Larsson (2005) nämner flera olika typer av teoritillskott i forskningsstudier. Bland dessa är några relevanta i denna studie om yrkeshögskolan. Den som ligger närmast innebär att man kumulerar ”teori” inom ramen för en större teori, i detta fall sen-moderniteten.

Dataunderlaget är kvalitativt och består av politiska och administrativa texter, dels i samband med riksdagsbeslutet, dels i Yh-myndighetens beslut och utbildningsplaner. Förutom en analys av den politiska diskursen kan behandlingen av empirin ses som en form av validering av den tänkta utbildningen, en jämförelse av *output* i yrkeshögskolans (planerade) utbildning med olika normer och teorier om (yrkes-)kunskap, kompetens och kvalifikationer. Tolkningen av texterna, särskilt utbildningsplanerna, har relaterats till de definitioner, begrepp och normer som utarbetats i internationella standarder eller forskning. Syftet med det var också att neutralisera min egen förförståelse på området, t.ex. hur kursplaner formuleras inom olika ämnesområden.

Tekniken att ha flera källor som belägg för beskrivningen, triangulering, har syftat till att säkra validiteten i analyserna och slutsatserna. Enligt Larsson (2005) är utgångspunkten då man använder denna teknik att resultaten stärks om de olika källorna visar samstämmighet. Svårigheten med triangulering, i en begränsad studie som denna, är att gå tillräckligt djupt i varje delanalys, genom att dels utgå från ett tillräckligt dataunderlag i varje del, dels tillräckligt väl beskriva tolkningen av underlaget. Metoden har här fungerat som avsett, nämligen att bidra till förståelsen av yrkeshögskolan och pröva teorin om dess karaktär av sen-modernitet. Den har inte i någon högre grad bidragit till teoriutvecklingen då det gäller kvalifikationer, organisation, etc., helt i enlighet med

problemställningen. Den kan däremot ses som ett bidrag i processen att utveckla utbildningsformens identitet, en funktion som diskursanalys kan ha i vetenskaplig mening.

Övergripande slutsatser

Resultaten visar att reformen har drag som förknippas med globalisering och internationalisering av arbetslivet och utbildningssystemen. Det finns en utveckling både inom EU och globalt att satsa på kompetensutveckling, där teorier om humankapital och ekonomiska drivkrafter spelar stor roll. Yrkeshögskolans utbildning förväntas svara upp mot detta, med politiska motiveringar som att förändringar i arbetslivet har gjort att vare sig utbildning i högskolan eller i gymnasieskolan kan tillgodose behoven av ny kompetens. Kvalifikationer är det nya (europeiska) begrepp som används för att definiera vilka kunskaper och kompetenser hos en individ som ska möta de krav som arbetsuppgifter ställer. Genom den organisatoriska utformningen finns förutsättningar för att yrkeshögskolan skapar möjligheter till lärande i formell mening till en specifik funktion inom en näringssektor.

Angående de övriga teman som denna studie relaterar till kan slutsatserna sammanfattas i att yrkeshögskolan präglas av krav på flexibilitet och möjlighet till förändring, å ena sidan som utbildningsform och i fråga om utbildningsinnehåll, å den andra sidan i individens perspektiv, både som arbetskraft och som företagare/arbetsgivare. Den verkar ännu mest riktas mot lokala och nationella behov, mindre mot behov av internationella gränsöverskridanden, av studerande eller arbetskraft. Det är än så länge oklart hur utbildningen uppfattas som generell kvalifikation, jämfört med gymnasie- eller högskoleutbildning, som också omfattar yrkesutbildning. Syftet är i det avseendet ”direkt nytta” i arbetslivet. Samtidigt lägger yrkeshögskolans ”ideologi”, korta utbildningar för specialisering och expertfunktioner, stort ansvar på individen att hålla sig informerad om möjligheterna och öppen för kompetensutveckling.

En ny offentlig utbildningsform signalerar långsiktighet, motsatsen till föränderlighet. Med andra ord gäller det att skapa viss stabilitet/struktur som ger rammar för föränderlighet. Det finns än så länge vissa frågetecken kring vad som kommer att bli det karakteristiska, identiteten. Institutionaliseringen har bara börjat medan organisationen präglas av decentralisering och lokalt/regionalt inflytande. Utbildningarna ska formas utifrån ”uppdrag”, krav från arbetsuppgifter som hela tiden förändras. Kvaliteten i infrastrukturen, dvs. utformningen av arbetsmarknadens medverkan, kan bli en stabiliserande faktor men än så länge är det främst Yh-myndigheten som bär upp den gemensamma identiteten. Samspelet med arbetslivet är fortfarande relativt otydligt, åtminstone för en extern betraktare.

Yrkeshögskolans identitet

De politiska riksdagspartierna hade sett behoven under ganska lång tid, och riksdagsbeslutet om reformen var i viss mån enigt, men trots det fanns reservationer. Partiföreträdarna var tydligt positiva till utbildningsformen men hade olika syn på för vem den ska vara bra. Att det fanns motsättningar kvar då beslutet togs ger inte de bästa förutsättningar för yrkeshögskolan att skapa en egen identitet, något som partiföreträdarna i riksdagsdebatten betonade som viktigt. En hel del frågor förblev oklara i beslutet och en hel del överläts till den nya myndigheten att reda ut. Processen fortsätter alltså.

Än så länge finns det frågor att ställa i fråga om identiteten, i varje fall om man enbart har tillgång till officiella dokument. En gäller yrkeshögskolan som institution och organisation. Regelverket säger att yrkeshögskolan är ”samtliga utbildningar som myndigheten beslutar...”. Regelverket och Yh-myndigheten är än så länge den sammanhållande länk som ger förutsättningarna för en egen identitet och som kan bidra till att den nya högskolan blir institutionaliserad. Men utbildningen är decentraliserad och utbildningsanordnarna är varierande både till organisation och som juridisk person. Har en yrkeshögskoleutbildning som anordnas av en kommun i nära samarbete med en gymnasieskola eller som en del av en kommunal gymnasieskola lika lätt att skapa en särskild ”yrkeshögskoleidentitet” som en motsvarande utbildning med en anordnare som är ett utbildningsföretag eller ett industriföretag? Och vilken är den reella avgränsningen mot andra högskolors 3-åriga utbildningar mot examina som ofta erbjuder motsvarande utbildningsområden? Kommer de ledningsgrupper som ska finnas för varje utbildning att kunna fungera på ett jämförbart sätt i en så decentraliserad miljö, utveckla utbildningen och värdera studerandes resultat på ett likvärdigt sätt? Och kommer anordnare och studerande att vilja och kunna med hänsyn till den korta utbildningstiden, bidra till en gemensam identitet, skild från högskolan i övrigt?

I riksdagsdebatten talade flera partiföreträdare om yrkeshögskolan som ett ”paraply” för alla de olika utbildningar (med statsbidrag) som inte ingår i gymnasie- eller högskolan. Det är ett paraply som ska räcka för många så att inte ett antal mindre paraplyer faller ut.

Livslångt lärande – väg eller trappa?

I riksdagen användes också en annan metafor, om behovet av broar och övergångar, underförstått mellan olika ”utbildningsfält”. Man kan också se det livslånga lärandet som ett krav på individen att ta ansvar i en trappa med trappsteg av olika höjd där det finns en terrass för arbete vid varje trappsteg. Oavsett vilken metafor som används verkar det rimligt att, i ett system för kontinuerlig kompetensutveckling, det ska gå att lära nytt på en mer specialiserande nivå utan hinder. Det är något motsägelsefullt i att arbeta för mer och bättre specialisering gentemot bestämda arbetsuppgifter och samtidigt skapa hinder genom skillnader i poängsystem etc., med motivet att det ska underlätta för yrkeshögskolan att få en egen identitet. Vilka skäl som påverkat besluten har inte undersökts här men en slutsats man kan dra är att det i många fall är nödvändigt med små steg i en individs kompetensutveckling (vilket europeiska unionens strategier tycks förespråka) och att den ska kunna upphöra på olika steg för olika individer. Om kompetensutveckling ska tillgodoseas i utbildningsformer som är olika uppbyggda så blir frågan om validering så viktig som några av riksdagspartierna påpekade.

Men validering är något som också kräver normer, exempelvis tydliga tillträdeskrav att jämföra mot. Som generellt villkor gäller gymnasieutbildning. Med den grad av specialisering på relativt avancerad både teoretisk och tillämpningsnivå som utbildningsplanerna tyder på så verkar det rimligt att det också finns krav på särskilda ”förkunskaper” eller erfarenheter. Det har inte ingått i denna studie att kartlägga tillträdeskraven. Men möjligheter till validering av olika tidigare kvalifikationer underlättas inte av stora systemolikheter. Bland annat därför verkar det rimligt att utveckla standarder, nationella eller internationella men transparenta så att det blir rättssäkert i studerandes perspektiv. Omräkning av poäng kan bli ett (onödigt) hinder för att passera mellan trappstegen.

Yrken och professioner

Åtminstone i den svenska kontexten förefaller begreppet professioner ha kommit i ny belysning. Professioner har uppfattats som en särskild typ av yrken som associerar till högskola, vetenskap som grund, exklusivitet, revir, särskilda intresseorganisationer och befattningar på viss nivå i hierarkiska organisationer. Motsvarande gällde förr för yrken som egentligen ska kopplas till skrån med sina näringsrestriktioner etc. De fackliga organisationerna och de hierarkiskt indelade befattningarna speglade detta. Dagens arbetsliv verkar peka mot en annan "indelning" av arbetsuppgifter och befattningar, mindre karaktäriserad av industrialismens starkt funktionalistiska arbetsorganisation (taylorism). Om man utvecklar teorier om professioner, semi- och preprofessioner med tydlig koppling till befattningar inom olika delar av ekonomin, kan man undra vad yrkeshögskolans kvalifikationer ska innebära för professionsforskningen? Och kommer högskolan att erbjuda en del utbildning som bygger på en yrkeshögskoleexamen?

Begreppen går om varandra. Vi använder i dag (i svenskan) begrepp som anger

- normerade examina,
- "fack" som yrken/professioner,
- faktiska befattningar/arbetsuppgifter. .

Yrkeshögskoleexamen är än så länge ett mindre etablerat begrepp och mer främmande som titel än t.ex. filosofie kandidat etc. Kommer vi att få se titlar som "diplomerad", "kvalificerad", "examinerad specialist"? Sådana titlar tycks ha institutionaliserade funktioner i andra länders arbetsliv – samtidigt som sen-moderna organisationer är mindre hierarkiska, mer föränderliga, projektstyrda, globala och nätverkande. Kanske är försöken att skapa internationella standarder för "kvalifikationer" nödvändiga för att skapa en begreppsapparat bortom "professioner" och "yrken"?

Yrkeskunskaper

Metoderna i denna studie för att tolka mål och innehåll enligt utbildningsplaner i relation till internationella standarder tyder på att de går att tillämpa men för att göra det på ett effektivt, trovärdigt och säkert sätt krävs en bättre "harmonisering" i uttryckssätten mellan yrkesdomäner, specifika yrken och typer av arbetsuppgifter. Det som uttrycks i utbildningsplanerna kan ses som olika dimensioner som kombineras: yrkets begreppsapparat, en generell begreppsapparat för lärande/kunskaper etc. och specialiseringsgraden/nivån. Hur man beskriver essensen i yrkeskunnandet, "hantverksskickligheten" och det kvalitetskriterium som ligger i begreppet "tyst kunskap" är något som är verbalt svårfångat, inte bara i skrift. Yrkesområdena kan troligen finna gemensamma övergripande synsätt, förutom yrkesinterna, men för det krävs både övergripande teoretisk utveckling och forskning och en utveckling av sådan kunskap hos yrkesföreträdare som bidrar som utbildningsanordnare. De försök till tolkning av text och bedömning av t.ex. svårighetsgrad som gjorts och beskrivits i denna studie ger vissa indikationer på att det är möjligt men kräver samverkan över yrkesområden.

Fortsatt forskning

Yrkeskunskaper och vad som är generella respektive specifika dimensioner och nivåer i yrkeskvalifikationer, begreppen och hur de uttrycks, både på ett generellt plan och inom specifika branscher, ingår i inlärnings- och kunskapsteoretiska forskningsområden. De

nya utbildningarna ger nya frågeställningar. Fackspråk är del i varje yrkesidentitet, men hur normerar man med ett gemensamt mer yrkesneutralt språk? Den frågan blir också aktuell i samband med examinationer inom yrkeshögskoleutbildningarna.

I ett delvis annat perspektiv är de studerandes uppfattning om lärandet och hur deras förståelse för yrket och arbetsuppgifterna förändras, själva lärandet, forskningsfrågor. Vidare finns anledning att följa hur den nya högskoleformen institutionaliseras och frågeställningarna om identiteten i relation till förutsättningarna för föränderlighet.

Slutligen, i varje fall på sikt och för att klargöra om teorierna håller om utbildningens bidrag i ekonomiska perspektiv, individuellt, i branscher eller på samhällsnivå, skulle nya forskningsinsatser kunna bekräfta eller falsifiera diskurser som länge motiverat insatser för kompetensutveckling. Det faktum att det redan finns olika internationella samarbeten, både kring utvecklings- och utvärderingsfrågor (t.ex. EU, OECD) och väl utvecklade teorier, borde ge goda förutsättningar för att förstå och förklara effekter, både lokalt och internationellt.

Referenser

Böcker och artiklar

- Ahrne, G. & Papakostas, A. (2002). *Organisationer, samhälle och globalisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. (2003). *Postmodernism och samhällsforskning*. Lund: Liber.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization. The Human Consequences*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Becker, R. & Hecken, A. E. (2009). Higher Education or Vocational Training? An Empirical Test of the Rational Action Model of Educational Choices Suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. *Acta Sociologica*, 52 (1), 25-45.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Biesta, G.J.J. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik* 23, 70-82.
- Biesta, G.J.J. (2006). Vad är det för mening med livslångt lärande om livslångt lärande inte har någon mening? Från en lärande ekonomi till den lärande demokratin. Nät och bildning. *Tidskrift för folkbildningens flexibla lärande*. 2006 nr. 3 (www.cfl.se/natochbildning/html/nr_3_06)
- Boreham, N. (2002). Work Process Knowledge, Curriculum Control and the Workbased Route to Vocational Qualifications. *British Journal of Educational Studies*. 50, (2), 225-237.
- Bosch, G. & Charest, J. (2008). Vocational training and the labour market in liberal and coordinated economies. *Industrial Relations Journal*, 39:5, 428-447
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970, översättning 2008). *Reproduktionen*. Lund: Arkiv Förlag.
- Brante, T. (2001). Consequences of Realism for Sociological Theory-Building. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 31 (2), 167-195.
- Brante, T. (2009). *Vad är en profession? – Teoretiska ansatser och definitioner*. Vetenskap för profession. Borås Högskola. (tillgänglig 2010-0305, www.hb.se)
- Brockman, M., Clarke, L. & Winch, C (2009). Difficulties in recognising vocational skills and qualifications across Europe. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16, (1), 97-109.
- Castells, M. (2000) Materials for an explanatory theory of the network society. *British Journal of Sociology*, 51, (1), 5-24.
- Chalmers, A. F. (1999). *What is this thing called science?* Open University Press

- Comyn, P. (2009). Vocational qualification frameworks in Asia-Pacific: a cresting wave of educational reform? *Research in Post-Compulsory Education*. 14, (3), 251-268.
- Ellström, Per-Erik (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Fritzes
- Elzinga, A. (2009). *Vad är vetenskap?* Vetenskap för profession, nr 6:09. Borås Högskola (www.hb.se)
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. London: SAGE.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism Reborn*. Oxford: Polity Press
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Oxford, Polity Press
- Graham, G. (2005) Universities: The recovery of an idea. I G. Graham *The Institution of Intellectual Values*. St Andrews Studies in Philosophy and Public Affairs, Exeter, Imprint Academic.
- Hollis, M. (1994/2008). *The philosophy of social science, an introduction*. Cambridge University Press
- Högskolan i Borås (2007). *Vetenskap för profession*. Rapport nr 1, 2007 (www.hb.se)
- Krause, E. (1996). *Death of the Guilds: Professions, State, and the Advance of Capitalism, 1930 to the present*. New Haven: Yale University Press
- Körner, S. & Wahlgren, L. (2002). *Praktisk statistik*. Lund: Studentlitteratur
- Landquist, J. (1973). Lund: Gleerup
- Larsson, S (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25, 16-35.
- Lindell, M. (2004). From conflicting interests to collective consent in advanced vocational education: policy-making and the role of stakeholders in Sweden. *Journal of Education and Work*. 17, (2), 257-277.
- Nolin, J. (2008). *Theory of professions of use for the professions*. Borås Högskola, Vetenskap för profession, nr 4.(tillgänglig 2010-03-10, www.hb.se)
- Richardson, G. (1977, 1999). *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur
- Ringborg, M. (2004). *Platon: En överskridande pedagogisk tänkare* i Steinsholt, K.&Løvlie (red.). *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo:Universitetsforlaget
- Sjöstrand, W. (1968). *Pedagogiska grundproblem i historisk belysning*. Lund: Gleerups
- Schultze, T.W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*. 51, (1)
- Velde, C. (2009). Employers perceptions of graduate competencies and future trends in higher vocational education in China, *Journal of Vocational Education & Training*, 61 (1), 35-51

Internationella organisationer, webbaserade dokument

- EU/Cedefop. Panorama (2009). *The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards* (www.cedefop.europa.eu)

- Europeiska Rådet. *Slutsatser av den 12 maj 2009 om strategisk plan för europeiskt utbildningssamarbete. Strategic framework, ET 2020* (<http://ec.europa.eu/education>)
- Euroepiska gemenskapens kommission. *Kärnkompetenser för en värld i förändring. Lägesrapport om genomförandet av arbetsprogrammet Utbildning 2010* (<http://ec.europa.eu/education>)
- Europeiska Rådet. *Slutsatser av den 26 november 2009 från rådet och företrädarna för medlemsstaternas regeringar om att utveckla utbildningens roll i en väl fungerande kunskapstriangel. Europeiska unionens officiella tidning, 12.12.2009, C 302/3* (<http://ec.europa.eu/education>)
- ILO, UN International Labour Organization. *International Standard classification of Occupations, ISC-08* (www.ilo.org)
- OECD (1997). *Lifelong learning for all*. Paris: OECD
- OECD (1999). *Classifying educational Programmes. Manual for ISCED -97. Implementation in OECD countries* (www.oecd.org/Statistics Directorate)
- OECD (2008). *Learning for jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training: Sweden* (www.oecd.org)
- OECD (2009). *Learning for jobs: OECD Policy Review of vocational education and training. Initial report* (www.oecd.org)

Svenska officiella dokument

- Myndigheten för kvalificerad yrkesutbildning (2009). *Fokus på jobb*.
- Myndigheten för Yrkeshögskolan, Yh-myndigheten (2010-01-26). *Bakgrund till bedömning av ansökan om statsbidrag för att bedriva yrkeshögskoleutbildning*. (www.yhmyndigheten.se)
- Myndigheten för yrkeshögskolan, Yh-myndigheten (2010-02-10). *Lista över beviljade Yh-utbildningar i ansökningsomgång hösten 2009, fördelade på utbildningsområde och län* (www.yhmyndigheten.se)
- Myndigheten för yrkeshögskolan (2010-02-10) *Bakgrund till bedömning av ansökan om statsbidrag för att bedriva yrkeshögskoleutbildning* (www.yhmyndigheten.se)
- Prop. 2008/09:68. *Yrkeshögskolan*. (www.riksdagen.se)
- Regeringen. *Kommittédirektiv. Utredning om införandet av en yrkeshögskola*, dir. 2007:50 (www.regeringen.se)
- Riksdagen, Utbildningsutskottets betänkande 2008/09:UbU6. *Yrkeshögskolan*. (www.riksdagen.se)
- Riksdagen. Motion 2008/09:Ub13, 14, 15 (www.riksdagen.se)
- Riksdagen. Protokoll 2008/09:77, 2008/09:78 (www.riksdagen.se)
- SFS 1985:1100 (ändrad 2009:1038) Skollag. Norstedt Juridik/Fritzes (www.riksdagen.se)
- SFS 1992:1434 Högskolelag. Norstedt Juridik/Fritzes (www.riksdagen.se)

SFS 1993:100 (omtryck 1998:1003) Högskoleförordning. (www.riksdagen.se)
SFS nr 2009:128 Lag om yrkeshögskolan. Norstedt Juridik/Fritzes (www.riksdagen.se)
SFS nr 2009:130 Förordning om yrkeshögskolan. Norstedt Juridik/Fritzes
(www.riksdagen.se)
SFS nr 2009:279 Förordning med instruktion för Myndigheten för yrkeshögskolan.
Norstedt Juridik/Fritzes (www.riksdagen.se)
SOU 2008:29 *Yrkeshögskolan – För yrkeskunnande i förändring*. Norstedt Juri-
dik/Fritzes (www.riksdagen.se)

Källor i avsnitt 2

Avsnitt 2.1

Riksdagen, prop. 2008/09:68
Lag, SFS 2009:128
Riksdagen, Utbildningsutskottet, UbU 2008/09:6
Riksdagen, motioner 2008/09 Ub 13,14,15

Avsnitt 2.2 och 2.3

Yh-myndigheten, Dnr 20091757, 20091872, 20091763, 20091083, 20091490,
20091635, 20091666, 20091702, 20091502, 20091576.
SFS 1985:1100
SFS 1992:1434
OECD (1999). *Classifying educational Programmes. Manual for ISCED 97*
ILO, *International Standard classification of Occupations, ISCO 08*

Bilaga

Jämförelse mellan bestämmelserna i högskolelagen (SFS 1992:1434) och lag om yrkeshögskolan (SFS 2009:128)

Aspekt	Universitet/högskola	Yrkeshögskola
Grundläggande värden	Studenterna ska ha rätt att utöva inflytande. Högskolorna ska främja en hållbar utveckling. Jämställdhet mellan kvinnor och män ska alltid iakttas och främjas. Högskolor ska främja förståelsen för andra länder och också främja och bredda rekryteringen till högskolan. Högskolor ska främja lika rättigheter och möjligheter oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder för studenter och sökande till utbildningen.	3 § Verksamhet i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar, respekt för mänskliga rättigheter och vår gemensamma miljöska främja jämställdhet mellan könen och aktivt motverka kränkande behandling.
Övergripande mål	Utbildning som vilar på vetenskaplig eller konstnärlig grund. Verksamheten ska bedrivas så att det finns ett nära samband mellan forskning och utbildning. Vetenskapens trovärdighet ska värnas.	Utbildningen ska 1. ha sin grund i kunskap som genererats dels i produktionen av varor och tjänster, dels i vetenskap och utformas så att en hög kvalitet och yrkesrelevans nås, 2. ge sådana teoretiska, praktiska och erfarenhetsbaserade kunskaper som krävs för att självständigt och i arbetslag kunna utföra kvalificerade uppgifter i arbetslivet, 3. präglas av såväl stark arbetslivsanknytning som teoretisk förankring, 4. utvecklas och bedrivs i samverkan mellan arbetsliv och utbildningsanordnare och 5. bidra till att bryta traditioner i fråga om könsbundna utbildnings- och yrkesval.,

Utbildningsmål	Grundnivå: utveckla studenternas förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar, förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem och beredskap att möta förändringar i arbetslivet. Inom det område som utbildningen avser ska studenterna utöver kunskaper och färdigheter utveckla förmåga att söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå, följa kunskapsutvecklingen och utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området. På avancerad och forskarnivå krävs kunskaper och förmågor <i>utöver</i> dessa.	1 kap 3 § svarar mot behov av kvalificerad arbetskraft i arbetslivet som inte tillgodoses genom utbildning enligt högskolelagen... medverkar till att utveckla eller bevara kvalificerat yrkeskunnande inom ett smalt yrkesområde som är av betydelse för individen och samhället
Kvalifikationsnivåer	Grundnivå (180 högskolepoäng) Avancerad nivå (60 eller 120 hp) Forskarnivå (240 hp) Högskolepoäng: 30 poäng=20 veckors studier	Utbildningen ska omfatta minst 100 yrkeshögskolepoäng och bedrivs i form av en eller flera kurser. För varje kurs ska det finnas en kursplan med antal poäng, mål för kursen, kursens huvudsakliga innehåll Yrkeshögskolepoäng: 100 poäng = 20 veckors studier
Behörighet	Slutbetyg från ett fullständigt nationellt eller specialutformat program i gymnasieskolan och lägst betyget Godkänt i minst 2 250 gymnasiepoäng inklusive lägst betyget Godkänt i kärnämneskurserna i ämnen svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik, eller motsvarande	Slutbetyg från ett fullständigt nationellt eller specialutformat program i gymnasieskolan och lägst betyget Godkänt i 2 250 gymnasiepoäng, eller motsvarande
Examina	48 yrkesexamina på följande nivåer: <i>Kandidatexamen</i> <i>Magisterexamen</i> <i>Doktorsexamen</i>	16 utbildningsområden med examina på två nivåer: <i>Yrkeshögskoleexamen</i> om den studerande fullgjort vad som krävs för att få lägst betyget Godkänt på alla kurser som ingår i utbildningen och denna omfattar minst 200 yrkeshögskolepoäng; <i>kvalificerad yrkeshögskoleexamen</i> om utbildningen omfattar minst 400 högskolepoäng, en fjärdedel består av lärande i arbetslivet och ett självständigt examensarbete.
Styrning	Staten, dvs. Riksdagen: vilka högskolor som får finnas. Regeringen genom utbildningsuppdrag. Högskoleverket ger examensrätt. Styrelser med högst 14 ledamöter för respektive högskola/universitet	7 § En myndighet beslutar om utbildning ska ingå i yrkeshögskolan och hur många årsplatser i så fall ska omfatta. Hos den ansvariga utbildningsanordnaren ska det finnas en ledningsgrupp för utbildningen som ska bestå av företrädare

	Rektor Fakultetsnämnder etc.	för arbetslivet och studerande samt den person som leder det dagliga arbetet i verksamheten. Ledamöter utöver dessa får ingå.
Tillsyn	Högskoleverket och respektive högskola/universitet	Myndigheten för yrkeshögskolan och utbildningsanordnaren.
Deltagare kallas	Studenter	Studerande