

Kvalitet
i
Kommunals
fackliga utbildningar

Ulrik Lögdlund
John Boman
Jenny Andersson
Christer Johansson

© 2011. All rights reserved.
This book is published by
Bf&S%&

Linköpings universitet
2011

Innehåll

1. Inledning.....	4
1.1 Syfte och avgränsningar	4
1.2 Disposition	5
2. Metod	6
2.1 Litteraturstudien	6
2.1.1 Tillvägagångssätt och urval.....	6
2.1.2 Bearbetning och analys	7
2.2 Intervjuer enskilt och i grupp	7
2.2.1 Urval, tillvägagångssätt och analys.....	7
2.2.2 Intervjuguidens struktur och innehåll.....	9
2.3 Studiens kvalitet	10
3. Kvalitet.....	11
3.1 Kvalitetsarbets utveckling	11
3.2 Perspektiv på kvalitet	14
3.2.1 Varukvalitet.....	14
3.2.2 Tjänstekvalitet	15
3.3 Exempel på kvalitet inom olika verksamheter	16
3.3.1 Kvalitet inom industri.....	16
3.3.2 Kvalitet inom vården	17
3.3 Att mäta kvalitet.....	19
3.3.1 Utvärdering och mätning av varu- och tjänstekvalitet	19
3.3.2 Utvärdering och mätning av utbildningskvalitet	23
4. Utbildningskvalitet.....	26
4.1 Formell utbildning.....	26
4.1.1 Vuxenutbildning: gymnasieskola; - folkhögskola;- studieförbund.....	26
4.1.2 Universitet och högskolor	28
4.2 Informell utbildning	33
4.2.1 Arbetsplatslärande och utbildning.....	33
4.3 Fackförbundet Kommunal.....	35
4.3.1 Fackliga utbildningar inom kommunal	35
5. Studiens resultat	37
5.1 Arbetslivserfarenhet och yrkesbakgrund.....	37
5.2 Erfarenhet av fackligt arbete och tidigare facklig utbildning.....	37
5.2.1 Novis, gesäll och mästare	37
5.3 Fackligt engagemang.....	38
5.4 Vilken mening ger man uppdraget	39
5.5 Förväntningar på utbildningen	40
5.6 Förväntningar på arbetsplatsen.....	41
5.7 Problem på arbetsplatsen.....	43
5.8 Processkvalitet.....	44
5.8.1 Utbildningsmiljön.....	45
5.8.2 Kursupplägg	45
5.8.3 Grupparbeten och diskussioner	48

5.8.4 Deltagarnas uppfattning om kursledarna.....	49
5.9 Resultatkvalitet.....	50
5.9.1 Vad tycker deltagarna att de har lärt sig?	50
5.9.2 Studiematerial och litteratur	51
5.9.3 Utbildningen kan ha lett till ett utökat ansvar	54
5.10 Strukturkvalitet.....	54
6. Diskussion om kvalitet i facklig utbildning	57
6.1 Inledande orientering.....	57
6.2 Kvalitetsaspekter i studien	58
6.3 Ett alternativt sätt att mäta dynamisk kvalitet	61
6.4 Avslutning	63
6.4.1 Rekommendationer för att öka den dynamiska kvaliteten	63
REFERENSER.....	64
Elektroniska referenser.....	69

1. Inledning

I den moderna människans liv handlar mycket om denna studies huvudfokus kvalitet. Vi hanterar dagligen frågor om kvalitet. Vem har t.ex. inte ställt dessa frågor till sig själv när man står i affären: Kommer jeansen att krympa i tvätten? Vilken kvalitet har de? Ryggbiffen som vi ska bjuda vännerna på – Vilken kvalitet har den? Hur är det med det insprängda fettet? Det finns också mindre materiella aspekter i vardagen där kvalitetsfunderingarna finns ständigt närvarande: Hur är det med mitt liv? Har jag livskvalitet? Ger jag mina barn en kvalitativt bra uppväxt?

Den moderna människan lever i kvalitetens tidsepok. Men hur avgör vi vad som är bra och dålig kvalitet? I fallet om jeansen kan vi ju efter den första tvätten se om passformen är densamma som i provhytten. Vi kan också ta del av konsumentundersökningar innan vi går till affären. När det gäller biffen kan ju råvaran vara perfekt men vi kanske steker den för hårt och då spelar det ingen roll vilka egenskaper biffen hade från början. Frågan om livskvalitet är lite svårare. Livet går ju upp och ner och vi har olika förväntningar på livet.

Det är i detta sammanhang viktigt att skilja på statisk och dynamisk kvalitet. Statisk kvalitet har en objektiv natur. Antingen krymper jeansen eller så gör de det inte. Denna typ av kvalitet är något vi kan mäta relativt enkelt. Dynamisk kvalitet kan inte mätas på samma sätt eftersom det är människans förväntningar och föreställningsvärld som påverkar och avgör vad som ska uppfattas som bra och dålig kvalitet. Medan vissa föredrar biffen blodig vill andra ha den genomstekt. Det är inte heller enkelt att mäta vad som är livskvalitet. Medan någon uppskattar att livskvalitet är att resa och se sig om i världen uppskattar någon annan att följa en cykeltävling på TV under tre veckor på sommaren. Kvalitetsfrågan i dessa senare exempel är av en mer dynamisk och oförutsägbar natur.

1.1 Syfte och avgränsningar

Syftet med den här studien har varit att studera kvalitetsaspekter i Kommunalarbetareförbundets fackliga utbildningar. Studien har utförts på uppdrag av förbundet och föreliggande text är projektets slutrapport.

I studien har deltagare på tre fackliga kurser i Kommunals regi intervjuats med ett särskilt fokus på deras erfarenheter och upplevelser av kurserna.

Den övergripande forskningsfrågan har varit att granska om kurserna – utifrån deltagarnas perspektiv – har bra kvalitet och om kurserna bidrar till att skapa en praktiskt nytta för deltagarna i deras fackliga verksamhet. Vi som forskare har i denna studie arbetat med att studera den fackliga utbildningen utifrån en dynamisk kvalitetsaspekt. Mycket tidigt i forskningsprocessen insåg vi nämligen att forskningsprojektet inte kunde göra anspråk på att studera kvalitet utifrån en statisk kvalitetsmåtstock. Denna rapport innehåller således inte några mätningar av huruvida de studerade kurserna har bra eller bristande statisk kvalitet eftersom det är mycket svårt att på ett metodologiskt tillförlitligt sätt värdera en enstaka kurs och dess innehåll utifrån objektiva mätbara indikatorer.

Däremot gör studien anspråk på vara ett bidrag till en diskussion om hur kvaliteten inom fackliga utbildningar kan diskuteras och i förlängningen förbättras och/eller säkras.

1.2 Disposition

I rapportens andra kapitel redogörs för studien metod och tillvägagångssätt. I teorikapitlet (3) avhandlas begreppet kvalitet och dess underbegrepp. Kapitel 4 handlar om kvalitet med särskilt fokus på utbildningssektorn. I kapitel 5 redovisas resultatet från intervjuerna. Rapporten avslutas (6) med diskussion och avslutande rekommendationer.

2. Metod

Studien granskar kvalitetsaspekter inom facklig utbildning utifrån tre datainsamlingsmetoder. Den första metoden är en litteraturstudie av kvalitet, kvalitetsarbete och mätning av kvalitet. Den andra metoden är enskilda intervjuer med medlemmar i Kommunal som under det senaste året deltagit i facklig utbildning. Den avslutande datainsamlingsmetoden är gruppintervjuer med ett urval av de medlemmar som deltog vid de enskilda intervjuerna. I denna metoddel beskrivs dessa tre datainsamlingsmetoder i den ordning de genomfördes.

2.1 Litteraturstudien

Litteraturstudiens syfte var att skapa en överblick av kvalitet som begrepp, vad kvalitet innebär inom olika verksamhetsområden med slutligt fokus mot utbildning och fackligt lärande och utbildning. En litteraturstudie innebär att man systematiskt söker efter relevant information för studiens syfte. Litteratur och dokument som påträffas visar vad som är känt inom området och vilka begrepp samt teorier som vanligen används. Vanligen påbörjas litteratursökningen inom ett begränsat område för att sedan utöka sökningen till exempelvis internationell litteratur och studier. I föreliggande studie avgränsades först sökningen till material om kvalitet som begrepp, dess historik och utveckling för att sedan mer ingående söka efter vad kvalitet innebär inom olika verksamhetsområden såsom industri, vård och framförallt utbildning på olika nivåer. (Bryman, 2007; Halvorsen, 2003; Patton, 2002; Svenning, 1997).

2.1.1 Tillvägagångssätt och urval

Litteratur har sökts fram genom Linköpings universitets bibliotekskatalog där sökord som *Kvalitet* och *Quality* användes. Sökningarna resulterade i litteratur om såväl kvalitet i stort, som om kvalitet inom varor och tjänster samt metoder för hur kvalitet kan utvecklas och förbättras. När denna litteratur granskats gjordes mer riktade sökningar med sökord som *tjänstekvalitet*, *varukvalitet*, men även *kvalitetsförbättring* och *utbildningskvalitet*. När detta material lästs började en strategi ta form för hur det fortsatta arbetet med att söka litteratur, men även dokument skulle kunna tänkas gå till. I litteraturen fanns förslag på intressanta referenser (titlar och författare). Vissa referenser var litterära, andra referenser hänvisade till olika tidskrifter, organisationer eller myndigheter vilka publicerat intressanta dokument i form av artiklar och publikationer. Artiklar i tidskrifter söktes genom att först söka på tidskriftens titel i bibliotekskatalogens tidsskriftlista varpå artikeln kunde sökas fram på tidskriftens hemsida. Samma sak när det kommer till att söka publikationer hos olika organisationer och myndigheter så

som Högskoleverket, Näringslivsdepartementet men även EU-kommissionen, fackförbundet Kommunal med flera.

För att finna fler relevanta källor från organisationer och myndigheter som på något sätt kunde kopplas till kvalitet gjordes en mängd sökningar i sökmotorn Google. Exempel på sökord här var *utbildningskvalitet*, *vuxenutbildning*, *arbetsplatslärande*, *vårdkvalitet*, *educational quality*, *nursing quality*. De publikationer som var relevanta för studien granskades.

2.1.2 Bearbetning och analys

När det gäller litteratur resulterade sökningarna främst i litteratur som berör kvalitet som begrepp och då främst kring distinktionen varu- respektive tjänstekvalitet. När det kommer till kvalitet inom olika verksamhetsområden var det svårt att finna litteratur och dokument gällande kvalitet inom industri. Inom vården resulterade sökningarna i ett mer omfattande material. Dock inte lika omfattande som litteratur och dokument kopplade till utbildningsväsendets många olika områden. Detta föranledde att begränsningar fick göras till de dokument som innehållsmässigt fokuserade på gymnasie-, högskola-, universitet-, folkhögskola och studieförbund.

2.2 Intervjuer enskilt och i grupp

Syftet med intervjuerna var att granska facklig utbildning utifrån främst ett deltagarperspektiv.

2.2.1 Urval, tillvägagångssätt och analys

Inom kommunal bedrivs ett stort antal kurser varje år. Det arrangeras kurser från centralt, regionalt och lokalt håll. Studien baseras på tre olika utbildningar som använts som exemplifierande fallstudier. De olika fallen har samtliga valts ut av kommunalarbetsförförbundet i samråd med författarna till denna rapport i syfte att ge en bred bild av fackliga utbildningar. I urvalet förekommer introducerande utbildningar med deltagare (AO) som ofta har betydligt mindre tidigare erfarenhet av fackliga uppdrag och fackliga utbildningar som mer erfarna grupper (RFO/SO). De tre utbildningar som ligger till grund för denna studie är:

- Arbetsplatsombud (AO)
- Regionala fackliga ombud (RFO)
- Sektionsordförande (SO)

Övergripande kan sägas att ett arbetsplatsombud ska ha kunskap om

- kommunals organisation
- arbetsplatsens organisation
- meningen med föreningen
- medlemsrekrytering

Ett arbetsplatsombud i Kommunal ska förmedla information mellan arbetsplatsen och sektionen, ta kontakt med och informera nyanställda om medlemskap i Kommunal och arbeta för aktiva medlemmar. I utbildningen som arbetsplatsombud finns tre studiehäften

- 1) Kommunals värdegrund och vision
- 2) Kollektivavtalet
- 3) Att vara fackligt aktiv på arbetsplatsen

Utbildningen som arbetsplatsombud vänder sig under en kursdag till nyvalda arbetsplatsombud och skyddsombud. Syftet är att deltagaren ska få en grundläggande kunskap om Kommunals organisation och historia samt en första orientering om vilka lagar som styr verksamheten. Påbyggnadsutbildningar riktar sig mot arbetsplatsombud som genomfört grundutbildning. Syftet med en påbyggnad är att ge baskunskaper i avtal och lagar för att kunna tillvarata medlemmarnas rättigheter och skyldigheter i arbetslivet. Kursmålen är således inriktade mot de tre studiehäftena.

Syftet med utbildningen för de regionala fackliga ombuden (RFO) handlar om att skapa förståelse för uppdragets roll och ansvar, den politiska rollen och samverkan för att nå framgång. Kursmålen definieras som grundläggande kunskap i arbetsrätt och kunskap om de privata avtalen. De regionala fackliga ombuden ska även öva sitt fackliga ledarskap och få kunskap om kommunals organisation och stadgar. I utbildningen används studiehäftet *Du leder. Program för fackligt ledarskap i Kommunal*.

Sektionsordförandekursen vänder sig till nyvalda sektionsordföranden. Syftet med utbildningen är att utveckla ordförandens personliga ledarskap. Utbildningen handlar om att skapa insikter och verktyg för sektionens arbetsledare och politiska ledare så att fler blir delaktiga i sektionens verksamhet och säkrar de demokratiska processerna. Kursmålen kan sammanfattas som att sektionsordföranden ska ha utvecklat en personlig modell som lagledare, en vision för sitt ledarskap, erhållit verktyg för att utveckla och utvärdera sektionens verksamhet, utvecklat förmåga att förklara sammanhang så att föreningskänsla stärks. I utbildningen används studiehäftet *Du leder. Program för fackligt ledarskap i kommunal*.

Forskarna kontaktade respektive kursledning och efterfrågade att besöka kursen för att muntligt informera om studien. När vi träffade kursgrupperna informerade vi om syftet med studien och att deltagandet var både frivilligt och konfidentiellt. Sedan bad vi dem som var intresserade av att bli intervjuade att skriva upp sig på en lista som skickades runt.

Med utgångspunkt i listan, och i samråd med kursledningen, valdes (enligt principen om mångfald utifrån kön, facklig erfarenhet och ålder) ett antal deltagare ut. De utvalda ringdes upp och tid och datum för intervju bokades. Av praktiska skäl genomfördes telefonintervjuer med Sektionsordförandena. Tre sådana intervjuer genomfördes. Intervjuerna med de regionala fackliga ombuden genomfördes på en kursgård där de var samlade inom ramen för kursen. Sex intervjuer genomfördes här. Intervjuerna med de fackliga ombuden genomfördes i ett rum på Linköpings universitet. Sex intervjuer genomfördes även här. En person som vi intervjuade deltog i två av kurserna SO och RFO. Detta innebar att denne fick svara på frågor rörande båda dessa kurser. Totalt sett intervjuades således 15 personer.

En tid efter de enskilda intervjuerna genomfördes två gruppintervjuer med deltagare från AO och RFO. Deltagarna var de som tidigare blivit intervjuade. Det bör dock noteras att det blev ett visst bortfall i gruppintervjun med de fackliga ombuden. Någon var sjuk och ytterligare en annan hade inte tid under den perioden som vi angett för gruppintervjun. Vid gruppintervjun med AO deltog fyra personer och vid RFO sex personer. Någon gruppintervju med SO genomfördes inte främst beroende på logistiska problem.

Samtliga intervjuer spelades, efter intervjupersonens samtycke, in och skrevs ut ordagrant.

Intervjuerna följde en i förväg utarbetad guide och analyserades av forskarna enligt principen om meningskoncentrering, dvs. att meningsbärande delar i materialet identifierades och jämfördes mellan intervjuerna.

2.2.2 Intervjuguidens struktur och innehåll

I samtliga enskilda intervjuer har en och samma intervjuguide använts. Till de båda fokusgruppintervjuerna har dock en modifierad variant av denna intervjuguide använts. Skillnaden mellan de båda ligger framförallt i den ökade grad av flexibilitet som krävs vid tematiserade intervjuer med grupper. Vid gruppintervjuer anses allmänt att det är viktigt att de intervjuade i hög grad själva får styra innehållet i diskussionen i syfte att spegla kontrasterande uppfattningar mellan olika deltagare.

Intervjuguiden för enskilda intervjuer berör inledningsvis den intervjuades bakgrund. Centrala frågor när det gäller bakgrunden rör den intervjuades erfarenhet av fackligt arbete och tidigare fackliga utbildningar. Andra frågor involverar den intervjuades uppfattning om fackligt arbete, uppdragets mening och hur man ser på målgruppen för det fackliga förtroendeuppdraget. Teman som därefter följer i intervjuguiden rör olika perspektiv på kvalitet.

Frågor om *processkvalitet* handlar om själva arbetet med lärandet, t ex kursernas innehåll och metoder. I anslutning till processkvalitet har frågor ställts om förväntningar. Det handlar dels om förväntningar på själva uppdraget och dels om förväntningar från omgivande intressenter som arbetskamrater och arbetsgivare riktade mot den intervjuade. Hur man som kursdeltagare upplevt studiemiljö, studiematerial och kursledare är andra uppslag liksom kursdeltagarnas uppfattning om metoder för lärande (framförallt grupparbetsformer). Inom ramen för processkvalitet har frågor om reflektion ställts både vad avser kurstiden och tiden efter utbildningens slut.

Resultatkvalitet handlar om vad man anser sig ha lärt sig, t ex vilka resultat man tycker sig ha uppnått, dels i förhållande till studiemålen och dels i relation till de individuella målen. Inom detta tema har ställts frågor om vad man ansett som svårt eller problematiskt. En central del av resultatkvaliteten handlar om hur arbetssituationen kan ha förändrats till följd av utbildningen, t ex i relation med arbetskamrater och chefer. Inte minst har frågan om utbildningen varit tillräcklig för att klara av problem som uppstår i vardagen ansetts viktig.

Strukturkvalitet slutligen handlar stöd på organisatorisk nivå, samarbete mellan kursdeltagare, kursledare och andra förtroendevalda samt utveckling av kontakter/nätverk.

2.3 Studiens kvalitet

De slutsatser som dras i slutet på denna rapport bör inte betraktas som absoluta sanningar. Datamaterialet är inte tillräckligt stort för att vi ska kunna generalisera till samtliga fackliga utbildningar i Kommunals regi. Slutsatserna torde dock fungera som en riktningangivelse till hur kvalitet kan arbetas med och säkras inom Kommunal utbildningspaket. Vi har intervjuat ett antal människor som har levt med den fackliga utbildningen, vissa under en kort tid och andra under 20-30 år. Intervjupersonernas erfarenheter och uppfattningar bör behandlas som individuella sådana, men varje medlems åsikter om den fackliga utbildningen torde vara viktiga inte minst som en slags temperaturmätare på den fackliga utbildning som Kommunal bedriver.

3. Kvalitet

Begreppet kvalitet kan definieras som: *"Alla sammantagna egenskaper hos ett objekt eller en företeelse som ger dess förmåga att tillfredsställa uttalade eller underförstådda behov."* (ISO 9000 i Bergman & Klefsjö, 1999). Hög eller bristande kvalitet avgör hur väl en vara eller tjänst uppfyller sina krav samt kundens förväntningar men även om resultatet tillfredsställer kundens behov eller till och med överträffar dem. (Myndigheten för skolutveckling, 2003; Bergman & Klefsjö, 1999). Några passande definitioner av begreppet kan därför vara likt Crosby: *"uppfyllande av satta krav"* eller likt Juran: *"fitness for use"*. (Beckford, 2002; Bergman & Klefsjö, 1999; 2010).

I detta kapitel beskrivs kvalitet utifrån ett antal olika perspektiv. I den första delen redogörs det för hur arbetet med kvalitet har förändrats över tid. Sedan diskuteras olika aspekter av kvalitet. Kvalitet behandlas därefter utifrån olika verksamheter. Kapitlet avslutas med ett resonemang om hur kvalitet kan mätas.

3.1 Kvalitetsarbets utveckling

Kvalitet både som begrepp och tänkande har funnits med sedan långt tillbaka i tiden (Bergman & Klefsjö, 1999; 2010; Edvardsson, 1996). Begreppets innebörd har förändrats genom tiderna. I huvudsak kan fyra faser urskiljas. (Bergman & Klefsjö, 2010; Edvardsson, 1996; Edvardsson & Thomasson, 1996; Ross, 2006):

1. Den första kvalitetsfasen var främst relaterad till arbete eller tillverkning där kvalitet fastställdes genom inspektion och granskning.
2. Den andra fasen började i anslutning till den industriella revolutionen där det blev allt viktigare att framställa bra och många produkter eller enheter. Noggranna kontroller av produkterna gjorde att fel och problem kunde upptäckas och lösas. Upptäckterna av bristande kvalitet kunde dock först göras då produkten redan var tillverkad varefter felaktiga exemplar sållades bort. Allteftersom började företagen inse vilka kostnader det innebar att producera en mängd defekta produkter. Detta ledde till att det under 40-talet började formuleras alltfler statistiska mätmetoder med vilka granskningen av kvaliteten kunde underlättas och förbättras.
3. I perioden runt andra världskriget fick kvalitetsarbetet ytterligare en ny innebörd vilket leder fram till den tredje fasen från tidigt 40-tal till 70-talet. Edward Deming var här en pionjär inom kvalitetstänkandet. Han betonade ledarskapets viktiga roll i att

säkerställa kvaliteten på produkter genom hela produktionsprocessen. Ledarskapet, menade han, skulle säkerställa att processen hanterades på ett effektivt sätt. Deming förespråkade ett kvalitetsarbete som inriktade sig på att arbeta förebyggande genom att t.ex. använda statistiska metoder för att kunna mäta kvaliteten.

Joseph M. Juran arbetade tillsammans med Deming, men hade ett bredare fokus på kvalitetsområdet. Förutom att säkerställa kvaliteten statistiskt menade Juran att arbetet kunde utvecklas vidare genom att ge kunderna en central roll både i avgörandet av vad som är kvalitet men även utifrån företagets framtidsutsikter. (Beckford, 2002; Bergman & Klefsjö, 1999; 2010; Besterfield, 1998; Edvardsson, 1996; Juran, 1992). Om en upplevelse av kunden är positiv, kan detta senare påverka kundens fortsatta köpbeteende, menade Juran. Det vill säga att om kunden anser att kvaliteten är god, finns förutsättningen att denne fortsättningsvis kommer att köpa varan eller tjänsten igen alternativt sprida ett gott rykte som gör att andra fattar tycke för varan eller tjänsten.

Det är, i detta sammanhang, inte kunden i sig som avgör kvaliteten, utan det är i relationen mellan kunden och varan (tjänsten) som kvaliteten uppstår (Bergman & Klefsjö, 1999; 2010; Edvardsson, 1996). Kunden som en köpare av en vara eller tjänst brukar vanligen kallas för extern kund och medarbetarna vilka tillverkar en vara eller levererar en tjänst kallas för intern kund (Bergman & Klefsjö 1999; 2010; Edvardsson, Andersson, Sandén & Waller, 2002; Juran, 1992).

4. I slutet på 1900-talet och början på 2000-talet inleddes den fjärde fasen i kvalitetsarbetets utveckling. Fördelar som upptäcktes med att låta kunden integreras i kvalitetsarbetet under de tidigare faserna ledde vidare till att integrera alla tänkbara i processen; kunder, medarbetare som tillverkar varan eller tjänsten, ledning, leverantörer etc. Termen som används för detta är total kvalitetskontroll eller *Total Quality Management* (TQM):

Quality is the integrating concept between production-orientation and marketing-orientation, between technology and customer satisfaction.

(i Edvardsson, 1996. S. 121).

Bergström & Klefsjö (1999) menar att en svensk översättning till TQM är Offensiv kvalitetsutveckling:

Med offensiv vill vi markera att det handlar om en att aktivt förebygga, förändra och förbättra och inte kontrollera och reparera. Med ordet utveckling markeras dels att kvalitetsarbete är en ständigt pågående process och dels att det handlar om att utveckla inte bara produkter och processer utan i lika hög grad om att utveckla de människor som är inblandade i dessa processer (Bergman & Klefsjö, 1999, S. 24).

En förutsättning för att detta ska kunna ske är att ledarskapet ständigt bidrar med ett positivt engagemang gällande frågor om kvalitet. Ledningen måste dels ta ansvar för att det finns en kvalitetspolicy men även agera förebilder åt övriga parter. Ett engagerat och delaktigt ledarskap är enligt detta synsätt en förutsättning för att tillhandahålla ett långsiktigt stöd från toppen till botten i organisationen. Det ska finnas ett ständigt fokus på kunderna, såväl interna som externa och hela arbetsstyrkan ska involveras på ett effektivt sätt. Vidare ska nyckeltal fastställas för hela processen och utifrån dessa bör det ständigt arbetas med att göra förbättringar av affärsverksamheten och produktionsprocesserna. (Bergman & Klefsjö, 1999; 2010 Besterfield, 1998; Edvardsson, 1996; Ross, 2006; Ternov, 1998).

TQM föranleder en samverkan mellan samtliga parter både innan, efter och under kvalitetsprocessen. Viktiga dimensioner (steg) i TQM är:

1. **Kundens roll.** Oavsett hur väl ledning, medarbetare och leverantörer arbetar för att förbättra kvaliteten beror denna bedömning i förlängningen på kundens faktiska upplevelse. (Edvardsson, 1996; Folkbildningsrådet, 2005; Juran, 1992) Flera experter menar att kundcentreringen kring kvalitet medför att ett företag eller organisation främst måste ha klart för sig vilka deras kunder är för att i sin tur skapa en bild av vad som av kunden uppfattas som värdefullt. (Bergman & Klefsjö, 1999; 2010; Edvardsson, 1996; Edvardsson et al, 2002; Folkbildningsrådet, 2005; Juran, 1992). Ett sätt att göra detta är genom kundundersökningar fråga efter vad kunderna eftersöker för produkter samt vad de förväntar sig av dessa.
2. **Fastställande av mål** är nästa steg där företagen försöker utgå ifrån att utveckla produkter som uppfyller kundernas önskemål (Bergman & Klefsjö, 1999; 2010; Edvardsson, 1996; Juran, 1992).
3. **Kvalitetskriterier/kvalitetsindikatorer.** För att veta vad företagen ska utgå ifrån i kvalitetsarbetet är det vanligt att det formuleras olika kriterier. Vidare upprättas även olika indikatorer som tydligt pekar på vilken kvalitet det är som ska mätas. Det kan exempelvis vara handla om en varas hållbarhet eller hur stimulerande en studiemiljö bör vara etc. Sedan avgörs hur man ska gå tillväga för att fullfölja kvalitetsutvecklingen och förbättringen.
4. **Kvalitetssäkring** kan liknas vid ett system eller en process varvid man säkerställer kvaliteten på varor och/eller tjänster. Detta görs genom såväl organisatorisk struktur som genom väl fungerande rutiner som dokumenteras. Kvalitetssäkringen är således den process som sker innan själva varan eller tjänsten produceras så att de får rätt förutsättningar redan från början. (Edvardsson, 1996; Folkbildningsrådet, 2005; Myndigheten för skolutveckling, 2003).

5. **Kvalitetsstyrning** fortlöper under själva processens gång då varor eller tjänster produceras.
6. **Kvalitetskontroll.** Än idag är det viktigt att se att produkterna håller utlovad kvalitet. Mot denna bakgrund görs så kallade kontroller eller uppföljningar som visar hur resultatet blev och hur väl processerna har fungerat för att sedan fungera som underlag inför kommande kvalitetsutveckling.
7. **Kvalitetsredovisning.** Större institutioner och organisationer har vanligen en skyldighet att redovisa sina kvalitetsresultat till högre myndigheter. (Edvardsson, 1996; Folkbildningsrådet, 2005; Myndigheten för skolutveckling, 2003; Ross, 2006) Denna redovisning är en form av bedömning av huruvida uppsatta mål har nåtts. (MFS, 2003)

Detta helhetstänkande kring kvalitet har visat sig vara en beprövad teknik för att kunna garantera ett företags eller en organisations överlevnad ute på en konkurrenspräglad världsmarknad. (Beckford, 2002; Bergman & Klefsjö, 1999; 2010; Besterfield, 1998; Edvardsson, 1996). Inledningsvis konkurrerades det endast om att ha hög kvalitet på varor eller produkter inom tillverkningsindustrin men utifrån kundens önskemål läggs det idag minst lika, om inte mer, vikt vid att erbjuda högkvalitativa tjänster. (Bergman & Klefsjö, 1999; Beckford, 2002; Sandén, 2007). Kvalitet utifrån TQM kan användas av både tillverkningsföretag och tjänsteföretag (Bergman & Klefsjö, 1999; 2010; Beckford, 2002; Ross, 2006; Sandén, 2007).

3.2 Perspektiv på kvalitet

3.2.1 Varukvalitet

Det finns en mängd olika mätmetoder som värderar varans synliga och påtagliga egenskaper och därmed dess tillförlitlighet. Målet med dessa kvalitetsmätningar är att förebygga, förbättra och övervaka tillverkningsprocessens alla moment inklusive den slutgiltiga varan. Därmed kan sägas att kvalitetstänkandet bör finnas med från planeringsfasen tills dess att varan förbrukats (Bergman & Klefsjö, 1999). En viktig del i detta sammanhang är *Statistisk processstyrning* (SPS) som handlar om att finna olika fel eller defekter så att dessa kan elimineras och processen stabiliseras (Bergman & Klefsjö, 1999; Sandholm, 1999). Några vanliga indikatorer som mäter varukvalitet är:

- varans prestanda
- driftsäkerhet
- underhållsmässighet och säkerhet

Ett vanligt begrepp kring varukvalitet är *Lean production* som innebär ett tänkande om att uppnå förbättringar i alla verksamhetens delar genom att minska det avfall eller slöseri på resurser som annars förekommer. Enligt *Lean production* fokuseras på att skapa värde åt kunden, allt annat ses som överflöd. Detta kan bland annat innebära att i produktionsprocessen sträva mot att dra nytta av arbetskraften, eliminera slöseri eller slarv inom produktionen, se över inventarier lokaler och så vidare. (Dahlgaard & Dahlgaard- Park, 2006; Bergman & Klefsjö, 2010).

Detta s.k. leantänkande lade grund för *Just- in- time* som innebär att hög varukvalitet kan upprätthållas genom att se till verksamhetens interna förhållanden, dvs. att personalen arbetar efter bra förutsättningar och att det inte finns ett onödigt överflöd eller brister i leveranser och lagerhållning. (Bergman & Klefsjö, 1999; 2010; Juran, 1992; Ross, 2002).

3.2.2 Tjänstekvalitet

Varukvalitet delas vanligen upp i konstruktion och produktion. När det gäller tjänster läggs fokus i stället på tjänstens utformning och utförande s.k. *servuktion* (Bergman & Klefsjö, 1999; Edvardsson et al., 2002). Jämfört med kvalitet på varor är kvaliteten på tjänster betydligt svårare att fastställa. De senare är sällan konkret utformade och kan därmed bli svårare att både förklara och mäta. Något mycket specifikt för tjänstekvalitet är att såväl tjänsten som dess kvalitet först uppkommer i samspel med kunden eller köparen av tjänsten. En tjänst är därmed inget som kan tas med hem utan uppkommer här och nu. Eftersom tjänsten är en form av aktivitet kan den inte heller testas i förväg. Även om så görs, är det den enskilda kundens uppfattningar och upplevelser som avgör kvaliteten. (Edvardsson et al., 2002; Bergman & Klefsjö, 1999; 2010). Flera menar dock att det är viktigt att sträva efter att bygga in ett kvalitetstänkande i tjänstens alla delar (Edvardsson et al, 2002; Ternov, 1998). Delarna kan delas upp i dels koncept, system och process (Edvardsson et al., 2002):

1. **Tjänstekoncept**, dvs. en beskrivning av kundens behov som utgångspunkt för hur tjänsten kommer att utformas.
2. **Tjänstesystem** som innefattar de resurser som krävs för att tjänsten ska kunna existera.
3. **Tjänsteprocess** som är alla de aktiviteter runt omkring som måste fungera för att tjänsten ska kunna bli verklig. Exempelvis bra utrustning, personal och dess kunskaper etc.

Vanliga indikatorer för att ”mäta” tjänstekvaliteten är (Bergman & Klefsjö, 1999; Edvardsson & Thomasson, 1996; Edvardsson et al., 2002):

1. Pålitlighet
2. Påtaglighet, dvs. den fysiska miljön där tjänsten utförs och konsumeras.
3. Villighet och beredskap till att utföra en tjänst på bästa sätt samt att finnas till för kunden är en viktig indikator.
4. Säkerhet är en annan dimension som utgörs av personalens kunskaper och kompetens men även deras förmåga att få kunden att känna tillit och förtroende.
5. Slutligen brukar det talas om empati och inlevelse som avgörande för tjänsters kvalitet.

Eftersom kundens åsikter och uppfattningar är betydelsefull för tjänstekvaliteten har mätinstrumenten ofta kvalitativa frågor som fångar upp t.ex. kundnöjdhet. (Edvardsson et al., 2002).

3.3 Exempel på kvalitet inom olika verksamheter

Varje organisation, verksamhet eller företag är en enskild enhet med en individuell kvalitetsutveckling anpassad just för deras angivna syfte och mål. För att göra en mer expanderad förklaring till vad kvalitet innebär mer specifikt, bör blicken riktas till att betrakta kvalitet utifrån specifika sociala, organisatoriska och ekonomiska kontexter (Beckford, 2002; Edvardsson, 1996; Myndigheten för skolutveckling, 2003).

3.3.1 Kvalitet inom industri

Inom de flesta verksamhetsområden fokuserar kvalitetsarbetet på total kvalitetsstyrning utifrån externa och interna kunder samt den organisatoriska verksamheten. Det var inom produktionsindustrin som kvalitet och kvalitetstänkande först uppstod och idag har kvalitet inom industrin blivit allt viktigare för att möta den konkurrens som finns på den globala marknaden. Här handlar det om att framställa kvalitetsprodukter som överträffar kundens förväntningar samt att ha bra pris och service kopplat till detta. (Lilja & Wiklund, 2006) Kvalitet inom industrin handlar främst om varukvalitet, dvs. varans prestanda, hållbarhet och så vidare. När kvalitet inom industrin kommer på tal nämns nästan alltid Toyotakoncernen. Denna koncern är marknadsledande inom sitt område när det handlar om kvalitetsarbete. Toyota har en gedigen och utarbetad struktur för detta arbete (Castells, 2000; Bergman & Klefsjö, 1999; 2010;). Inte sällan talas det om ”*The Toyota Way*”. The Toyota Way presenteras som 14 olika principer. Liker (2004) har delat in dessa i fyra olika grupper:

1. Tänka långsiktigt
2. Rätt process skapar önskvärda resultat.
3. Genom att utveckla personal och partners så ökar organisationens värde

4. Kontinuerligt arbete med att lösa problem skapar organisatoriskt lärande (Liker, 2004; Ross, 2002; www.toyota.se)

En vanlig berättelse som beskriver detta är att det vid all tillverkning inom Toyota finns ett snöre vid det löpande bandet som medarbetarna uppmanas att dra i så fort det uppstår minsta problem eller oklarhet. När någon drar i snöret, stoppas hela produktionen så att felet kan rättas till. Toyotas mål är att inte skapa några felaktiga produkter utan att göra rätt från början. Denna metod bygger dels på att man när problem uppkommer, ska ställa sig frågan *varför?* minst fem gånger för att få fram grundorsaken. (Bergman & Klefsjö, 2010; www.toyota.se).

Sandholm (1999) diskuterar Toyotas framgångskoncept i artikeln *Trendy versus effective quality strategies*. Många företag och organisationer vill försöka efterlikna Toyota och Japan kring det lyckade kvalitetsarbetet men det är sällan någon som lyckas eftersom företag inte har upprättat någon tydlig strategi för kvalitetsarbetet. I stället menar Sandholm (1999) att många hakar på kvalitetstrender som finns, men om man inte är väl införstådd i vad de innebär till fullo samt vikten av att ha en tydlig strategi att arbeta utifrån, så uppstår det inte kvalitet på någon längre sikt

Thia, Chai, Bauly och Xin (2005) har i en artikel undersökt huruvida kvalitetsverktyg används inom industrin vid utvecklingen av nya produkter. Resultatet visar att verktyg som finns sällan används i tänkt utsträckning. Orsaker till detta är b.l.a. att företag anser att det är tidsödande och att kvalitetsverktygen är svåra att använda. Företag har ofta press på sig att framställa produkter snabbt vilket leder till att de inte alltid prioriterar ett genomgripande kvalitetsarbete. Många företag vill ha snabba resultat och tänker därför naturligt i kortsiktiga termer.

3.3.2 Kvalitet inom vården

Den japanska kvalitetskulturen och helhetstänkandet utifrån TQM används även inom tjänstekvalitet. Inom tjänstekvaliteten står kunden alltid i fokus. Kanske lite mer än inom varukvaliteten eftersom kvalitet uppkommer då tjänsten ges i samspel med kunden själv. En verksamhet där allt arbete kretsar kring kunden och inte i huvudsak kring lönsamhet är vården. Där talas det allt som oftast om hur patienten som extern kund upplever själva omvårdnads kvaliteten. Just patienternas upplevelser är mycket viktiga, men en förutsättning för att patienten ska kunna uppleva god vårdkvalitet är att kvaliteten byggs in i tjänsten genom att läkare och annan vårdpersonal har rätt kompetens och att de i sin tur har tillgång till högkvalitativ utrustning. (Dahl & Hasselgren, 1995; Edvardsson et al., 2002; Ternov, 1998). Vårdkvalitet kan delas upp enligt följande:

1. **Medicinsk kvalitet** vilket innefattar lyckade behandlingar, operationer och överlevnadsfrekvenser
2. **Medicinteknisk kvalitet** handlar om utrustningens kvalitet
3. **Omvårdnads kvalitet** handlar om patientupplevelse av exempelvis sjukvårdspersonalens tillgänglighet, att de ger klar och tydlig information, är kunniga, inger trygghet och visar förståelse. En annan viktig aspekt av vårdkvaliteten är även patientens egen valmöjlighet och delaktighet. (Dahl & Hasselgren, 1995; Grimby, 1993; WHO, 2000)

Inom vården är det vanligt att först utvärdera kvaliteten genom mätningar för att därefter utveckla och förbättra den (SoS, 2004, Ternov, 1994). Edström, Svensson och Olsson (2008) har på uppdrag av SKL framställt rapporten *Att mäta för att veta* som visar praktiska råd för hur arbetet inom vården kan förbättras med hjälp av kvalitetstänkande och verktyg. Vården är dock en omfattande verksamhet som erbjuder tjänster till en mångfald av patienter vilket gör det svårt att fastställa en standard för vad som innebär god kvalitet. (Grimby, 1993; Ternov, 1994) I framförallt USA och England finns det dock ett system som har olika fasta standardindikatorer utifrån vilka en vårdenhets kvalitet kan mätas. Detta brukar benämnas som *ackreditering* och innebär att kvaliteten utvärderas av en fristående organisation som utifrån valda indikatorer godkänner eller icke godkänner sjukhusets kvalitet och kompetens för en bestämd tidsperiod. (Grimby, 1993; Socialstyrelsen, 1994).

I Sverige ställs höga krav på att huvudmännen erbjuder och bedriver en god och trygg kvalitativ vård. Sveriges Kommuner och Landsting (SKL) har tillsammans med Socialstyrelsen (SoS) framställt fyra rapporter under en fyra års period som visar jämförelser mellan olika svenska landsting (SKL och Socialstyrelsen 2006; 2007; 2008; 2009). I rapporterna granskas landstingen utifrån de fyra temana *medicinsket resultat*, *patienterfarenhet*, *kostnader* och *tillgänglighet*. Resultatet visar att det finns variation kring dessa teman i de olika landstingen vilket kan ha naturliga orsaksförklaringar. Inom varje enskild kommun och landsting finns det dels olika behov och efterfrågan, men även olika ekonomiska förutsättningar som spelar in i vilken utsträckning vården är utformad.

I Europa har hälso- och sjukvårdsministrar i sju olika europeiska länder gått samman och bildat ett internationellt forum om vård på lika villkor. Vid olika möten har rapporter sammanställts och presenterat deras strävan om att uppnå en likvärdig kvalitativ vård till alla som är i behov av den. (Regeringen, 2003; 2004a; 2004b).

USA säger sig ha det bästa vårdssystemet i världen. Men en rapport framtagen av Universitetet i Maine (2001) menar i stället att USA har den mest kostsamma vården i världen. God vård är inte en förutsättning för alla utan avgörs utifrån om en patient har råd att

betala för den vård som behövs. Mot en sådan bakgrund är det inte oproblematiskt att jämföra svensk vårdkvalitet med exempelvis amerikansk.

Likt andra verksamheter fokuserar vården på så väl inre som yttre kvalitetsfaktorer, men något unikt med just vården är att kunden har en ännu mer betydelsefull roll. Allt kvalitetsarbete som bedrivs har som mål att patienterna ska garanteras en trygg och säker omvårdnad. Bristande kvalitet i vården kan innebära att patienters liv sätts på spel vilket sällan är fallet i andra verksamheter. (Ternov, 1998). Att utveckla och utbilda vårdpersonalen är därför viktigt för att kunna erbjuda bästa tänkbara högkvalitativa vård.

3.3 Att mäta kvalitet

Allt kvalitetsarbete föranleder ett systematiskt och strukturerat arbetssätt med syfte att utvecklar verksamheten. Detta handlar om att kvalitetsarbete är en typ av *kvalitetsutveckling* vilket innebär att:

...utveckla organisationen/verksamhetens medarbetare, arbetsformer, angreppssätt och metoder så den blir ännu bättre på att leverera de egenskaper som kunderna efterfrågar.
(SIQ i Folkbildningsrådet 2005, Sid 12).

För att utveckla kvaliteten krävs metoder för uppföljningar och utvärderingar. Kvalitetsmål, indikatorer, kvalitetssäkring och styrning samt redovisning (se ovan) är viktiga utgångspunkter när kvalitet ska mätas. (MFS, 2003)

3.3.1 Utvärdering och mätning av varu- och tjänstekvalitet

Ett vanligt sätt att mäta kvalitet är genom utvärdering. Vedung (1998) menar att en utvärdering kan beskrivas som en efterhandsbedömning av utfallet eller effekten av en pågående eller avslutad verksamhet. Målet med en utvärdering är att den ska leda till förbättringar av verksamheten. Vedung skiljer mellan ekonomiska-, substans- och institutionella utvärderingsmodeller. En ekonomiskt inriktad utvärdering kan vara utformad som en effektanalys, t ex den ekonomiska effekten av en särskild insats. De två sistnämnda tas upp mer utförligt nedan.

Substansmodell för utvärdering

Vid en substansmodell för utvärdering ligger fokus på målsättning, förväntningar eller behov. När det gäller förväntningar och behov så är det vanligtvis kunden man vänder sig till. Inom substansmodellen finns flera olika utvärderingsmodeller.

Kano- modellen

Kano- modellen är en modell som beskriver externa kunders behov som bör uppfyllas för att kvalitet ska kunna uppstå:

- **Basbehov**, är de behov som bör tillfredsställas för att inte kunden ska bli missnöjd. Dessa behov är dock så självklara för kunden att denne sällan ens upplever sig nöjd om en vara eller tjänst endast uppfyller dessa behov.
- **Uttalade behov**, dvs. de behov som svarar mot kundens förväntningar. Här ligger en avgörande faktor i att försöka överträffa konkurrenter som annars kan ta över dessa kunder.
- **Omedvetna krav**. Detta handlar om de behov som kunden inte själv anger sig ha innan de upptäcks av kunden själv. Att uppfylla omedvetna krav är ett sätt att skapa sig ett attraktivt värde.

Även interna kunder är viktiga. En nöjd och positiv medarbetare framställer en vara eller tjänst på ett bättre sätt i en god miljö där det råder goda arbetsförhållanden. Enligt en japansk modell skapad av Nishibori (i Bergman & Klefsjö, 1999; 2010) tillfredsställs de interna kundernas behov genom att se till:

- Möjligheterna till kreativitet
- Fysisk aktivitet
- Social kontakt

För att kunna uppfylla dessa behov är det av vikt att medarbetarna känner motivation, delaktighet och ansvar i en miljö som präglas av tydlighet kring sin uppgift men även medvetenhet kring hur den personliga insatsen påverkar slutprodukten. (Bergman & Klefsjö, 1999; 2010).

Servqual

En annan modell som fokuserar på förväntningar är Servqual som står för service quality. Det är en vanlig metod för att kontrollera en tjänsts kvalitet (Bergman & Klefsjö, 1999; Edvardsson et al., 2002). Metoden bygger på en modell med 22 påståenden baserade på pålitlighet, påtaglighet, beredskap, säkerhet och empati. Dessa ställs sedan till anställda, kunder och ledning. Dessa parter får även svara på hur de anser att deras förväntningar lever upp till en aktuell leverantör av tjänsten. Resultaten jämförs sedan och kan därmed visa vilka kvalitetsbrister som finns samt i vilken omfattning.

Teknisk och funktionell kvalitet

En tredje metod för substansutvärdering baseras på en granskning av teknisk och funktionell kvalitet. Dessa två dimensioner innebär att utvärdera *vad* kunden upplever som kva-

litet men även *hur* den upplevs. (Edvardsson & Thomasson, 1996; Edvardsson et al., 2002; Grimby, 1993)

Institutionell modell för utvärdering

Den institutionella utvärderingen är oftast inriktad på egenutvärderingar av kvalitet eller kvalitetsutveckling (t. ex Socialstyrelsen 1994 och 1993). Även här finns olika utvärderingsmodeller.

PDSA-cykeln

PDSA- cykeln symboliserar de ständigt pågående förbättringarna som kan ske. PDSA står för:

- **Plan** innebär att man först då ett problem framkommer, måste fastställa dess orsaker exempelvis med hjälp av de sju kvalitetsverktygen där man samlar in data som synliggör felen. Med detta som grund kan man formulera en plan för hur man ska gå tillväga för att eliminera problemen
- **Do** innebär att man agerar och sätter in sina planerade åtgärder
- **Study** är nästa steg där man återigen kan ta hjälp av kvalitetsverktygen för att mäta eller kontrollera om det har skett någon förbättring.
- **Act** är nästa steg där man beroende på vad resultatet visar, måste ta lärdom av problemen som uppstått och agera på ett sätt så att dessa inte uppkommer igen.

Kvalitetscirklar

Den vanligaste metoden för utvärdering inom verksamheter är *Kvalitetscirklar*. Vanligen innebär en kvalitetscirkel att cirka 5-10 frivilliga arbetstagare samt en ledare regelbundet träffas och diskuterar problem som finns och sätter upp kriterier för hur det egentligen borde vara. Sedan görs mätningar och kartläggningar inom problemområdet som sedan ligger till grund för hur resultatet värderas och vilka åtgärder som behöver göras. (Bergman & Klefsjö, 1999; SoS, 1994). Kvalitetscirkeln som metod är förövrigt ett sätt att få medarbetare engagerade och involverade kring förbättringsarbetet. Metoden är även en strategi för att utveckla medarbetare och skapa ett intresse för kvalitetsfrågor. (Bergman & Klefsjö, 1999; Edvardsson & Thomasson, 1996; Ross, 2002).

Benchmarking

Benchmarking är en annan modell som kan användas. Med hjälp av Benchmarking jämförs det egna företags kvalitet på tjänsterna utifrån det företag vilka är ledande inom samma tjänsteområde. Första steget är att avgöra vad som ska jämföras, därefter väljs det företag ut som jämförelsen ska göras mot. Därefter samlas data in. (Bergman & Klefsjö, 1999; 2010; Edvardsson & Thomasson, 1996; Juran, 1992)

Balanced Scorecard

Balanced Scorecard, eller balanserat styrkort som det ofta översätts till, är en vanlig metodik för att få fram en bred bild över hur verksamhetsutvecklingen fortlöper. Metoden går ut på att mäta kvaliteten utifrån flera perspektiv (ekonomi, kund, medarbetare, processer och lärande eller utveckling). Enligt modellen ska först verksamhetens vision beskrivas och fastställas för att därefter konkretiseras upp i strategiska mål vilka kan vara alltifrån 4 till 20 stycken och är vanligen indelade efter de olika perspektiven. Efter detta formuleras vilka framgångsfaktorer som krävs för att uppnå målen följt av att man fastställer styrtalet eller nyckeltal med vilka man sedan kan mäta måluppfyllelsen. Detta följs sedan av att det formuleras måltal som anger ambitionsnivån och slutligen vilka praktiska aktiviteter som krävs för att nå målen. Detta processarbete kan delas in i olika faser (Aarttojärvi, 2004; Folkbildningsrådet, 2005; Olve, Roy & Wetter, 1997):

- Förberedelse och analysfas
- Konkretiseringsfas
- Uppföljningsfas
- Reflektionsfas

Gapmodellen

Gapmodellen är en institutionell utvärderingsmetod som är utvecklad för att analysera och synliggöra vilka brister som finns i en tjänst och processen kring denna utifrån fem olika ”gap” (Bergman & Klefsjö, 1999; Edvardsson & Thomasson, 1996; Edvardsson et al., 2002):

- **Gap 1** visar skillnaden mellan kundens förväntningar och företagets uppfattning om dessa förväntningar.
- **Gap 2** visar skillnaden mellan vad företaget själva har för kvalitetsspecifikationer och ledningens uppfattning av kundens förväntningar
- **Gap 3** visar skillnaden mellan kvaliteten på hur tjänsten levererats och kvalitetsspecifikationerna.
- **Gap 4** visar skillnaden mellan tjänsteleveransens kvalitet och kvaliteten som utlovas genom marknadsföring.
- **Gap 5** visar skillnaden mellan förväntad och upplevd tjänstekvalitet.

Kaizen

Oavsett vilken form av utvärdering som tillämpas är den gemensamma nämnaren att uppnå förbättringar vilket man i Japan kallar *Kaizen*, dvs. ”förändra till det bättre”. (Bergman & Klefsjö, 1999; 2010; Edvardsson & Thomasson, 1996). Kaizen är inte bara ett begrepp utan är även en kundfokuserad filosofi som bygger på människors engagemang och deltagande. Den är kundfokuserad på så sätt att allt arbete utgår ifrån kundens önskemål samt att medarbetarna står i fokus. (Edvardsson & Thomasson, 1996) Kaizen kan använ-

das inom många olika verksamhetsområden som arbetar med förbättringsprogram. Målet med Kaizen är att filosofin ska bli en del av företagets kultur, och därmed utgöra dess kvalitetskultur där kvalitetstänkandet sprids till alla anställda eller berörda inom en verksamhet. På så sätt byggs kvalitetskulturen in i verksamheten och blir till en naturlig del. (Bergman & Klefsjö, 1999; Edvardsson & Thomasson, 1996; Ross, 2002)

De modeller som presenterats ovan menar Vedung (1998) är olika varianter på självvärdering. Det är modeller där verksamheten på egen hand eller med hjälp av dess kunder utvärderar kvaliteten och/eller resultatet. Vedung (1998) menar vidare att det är av fördel om en självvärdering kan kombineras med extern utvärdering där man förutom att se till kriterier för effektmål och måluppfyllelse även utvärderar en verksamhet med hjälp av kriterier som ligger utanför verksamhetens egna mål.

3.3.2 Utvärdering och mätning av utbildningskvalitet

Inom skola och utbildningsvärlden utvärderas utbildningar och dess kvalitet med hjälp av så väl självvärderingar som externa utvärderingar (Vedung, 1998). Formella utbildningar som grund-, högskole-, universitets- och vuxenutbildning (så som exempelvis folkhögskola och Komvux) utvärderas dels genom resultat som erhålls utifrån kunskapsprov men även externt utifrån Högskoleverket och Skolverkets granskningar (se exempel i kapitel 4). Eleverna eller studenterna får ett betyg som bevis på sin kunskap vilket även ska fungera som ett bevis på att utbildningen är av god kvalitet (Svensson, 2007).

Det lärande och de kunskaper som fås genom icke- formella eller informella utbildningar som sker på fritiden eller i arbetslivet ses inte alltid som lika viktiga eller betydelsefulla som det formella lärandet och utbildningarna, även om det som lärs ut är av stor vikt (Andersson, Sjösten & Ahn, 2003; Hult & Andersson, 2008; Gustavsson & Wouwitz, 2008; Valideringsdelegationen, 2007). I stället för betyg får den studerande ett intyg eller certifikat som bevis på kunskap, men detta kan inte likställas med betygets värde (Svensson, 2007). Allt fler från det formella utbildningssystemet utomstående aktörer arbetar med så kallad *ackreditering* eller *validering* (Andersson et al., 2003; Gustavsson & Wouwitz, 2008; Valideringsdelegationen, 2007; www.ocn.se; www.swedac.se)

Ackreditering

Ackreditering är en form av kompetensprövning som görs av en utomstående organisation för att se om ett företag eller verksamhet är kompetent att utföra de uppgifter eller de utbildningar de en gång ackrediterats för (www.ocn.se; www.swedac.se).

OCN-metoden

OCN Sweden arbetar utifrån en ackrediterande metod som kvalitetssäkrar en utbildning genom att fokusera på det lärande som kommer att ske. (Boman, Lögdlund & Johansson,

2011). Till skillnad från utvärderingar så görs därmed en kvalitetssäkring i förhand. Metoden går till som så att flera olika aktörer samarbetar. Personal inom den aktuella verksamheten utbildas i OCN-metodiken följt av att verksamheten själva upprättar en plan för lärande, lärande mål, kursmål och så vidare. Denna plan granskas av en panel bestående av olika samhällsaktörer från exempelvis arbetsförmedling, universitet, sakkunniga, arbetsgivare med flera. Panelen fattar beslut om huruvida planen bör omformuleras. Sedan rekryteras deltagare inom den aktuella verksamheten vilka handleder det fortsatta arbetet utifrån OCN-metoden. Slutligen samordnas arbetet mellan en intern och en extern kvalitetssäkrare varav den sistnämnda avlägger en rapport om arbetet för att sedan kunna utfärda ett OCN-intyg. (Svensson, 2007; www.ocn.se).

Arbetarnas Bildningsförbund

Arbetarnas Bildningsförbund (ABF) är Sveriges största studieförbund vilka vänder sig till personer som har bristfällig eller ofullständig utbildning på gymnasienivå. ABF anordnar även utbildningar och kurser inom bild, musik, språk, design och konst med mera. Utbildningarna inom ABF sker vanligtvis i mindre studiegrupper eller i studiecirkel med både teoretiska och praktiska inslag. Då dessa utbildningar inte räknas till de formella, har ABF utvecklat en egen modell för att bedöma deltagarnas kunskaper. (Svensson, 2007; www.abf.se)

Validering

Validering är en form av bedömning av en individs kunskap och kompetens och kan beskrivas som en jämförelse mellan individens kompetens och de krav som ett visst arbete eller uppgift fordrar (Andersson, Sjösten & Ahn, 2003; Hult & Andersson, 2008; Valideringsdelegationen, 2007). Tanken bakom validering är att tidigare kunskaper erkänns som giltiga så att den kunskap en individ samlat på sig synliggörs (Gustavsson & Wouwutz, 2008).

Det finns en mängd olika modeller för validering. Metoderna är anpassade efter i vilket sammanhang de tillämpas (Andersson et al., 2003; Anderson & Fejes, 2010). Andersson et al, (2003) menar dock att det utifrån dessa modeller går att urskilja två huvuddrag:

1. Systemanpassad validering
2. Systemförändrande validering

I rapporten *Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens* (Andersson et al., 2003) framkommer exempel på hur systemanpassad respektive systemförändrande validering går till mer konkret både i Sverige och internationellt. Hult och Andersson (2008) har framställt en rapport som visar hur validering går till i nordens länder inom utbildnings- och arbetsmarknadssektorn. Även Andersson och Fejes (2010) har mer ingående beskrivit validering

i olika sammanhang, men även modeller för validering och vad validering faktiskt kan resultera i.

Vidare är validering en metod för att avgöra om en individs kompetens är tillräcklig eller giltig för att kunna bli antagen till en formell utbildning (Andersson & Fejes, 2010). Valideringsdelegationen (2007) beskriver i rapporten *Koncept för validering av generella kompetenser i folkbildning och informellt lärande* hur validering även använts för att kartlägga fackliga förtroendemäns kunskaper och kompetenser.

Kravmärkt yrkesroll

Kravmärkt yrkesroll är en del i föreningen för yrkesroller och lärande (FYL) och ett samarbete med OCN Sweden. Dessa aktörer arbetar med att professionalisera arbetet inom äldreomsorgen genom att arbeta fram nya former för lärande med utgångspunkt i arbetsplatsen och individen. Tanken är att varje enskild medarbetares kunskaper valideras för att se vilken kompetensutveckling som eftersträvas. Metoden delas in i olika processer varav den första innebär att undersköterskor och vårdbiträden träffas vid fyra möten för diskussion och reflektion kring sitt arbete och vilka yrkeskrav som finns. Efter detta görs en validering av två yrkesbedömare som ger ett utlåtande som ligger till grund för hur kompetensutvecklingen ska utformas individuellt. Kravmärkt yrkesroll handlar inte bara om att medarbetare får sin kompetens validerad utan fokuserar även på att chefer och ledare ska tillhandahålla viktiga verktyg i sitt arbete med ledning, kvalitet, utveckling, stöd och så vidare. (www.kravmarktyrkesroll.se)

4. Utbildningskvalitet

En effektiv och kvalitativ organisation kräver välutbildade medarbetare. Detta krav har under 2000-talet inte minskat utan snarare ökat. Ord som kompetensutveckling, anställningsbarhet och arbetsplatslärande blir alltmer populära i den samhälleliga diskussionen om det svenska samhällets konkurrenskraft gentemot omvärlden. Människans lärande ska inte stagnera utan pågå livet ut, heter det:

Livslångt lärande och vuxenutbildning kan från ett samhällsmässigt perspektiv upplevas som en tjänsteprestation som bidrar till att utveckla den samhälleliga kompetensstrukturen.” (NVL, 2010).

Det livslånga lärandet organiseras, förutom av människan själv, av formella och informella bildnings- och utbildningsinstitutioner. Detta kapitel diskuterar kvalitet i formella och informella utbildningar. Kapitlet avslutas med ett resonemang om kvalitet i facklig utbildning.

4.1 Formell utbildning

Utbildning och livslångt lärande är begrepp som vi hör talas om på många olika håll. Den utbildning och det lärande som är målinriktat och bedrivs inom utbildningsinstitutioner så som grundskola, universitet och folkbildning brukar sammantaget kallas för *Formell utbildning* (Ellström, 1997; 2002; Svensson, 2007).

4.1.1 Vuxenutbildning: gymnasieskola; - folkhögskola;- studieförbund

Det har sedan länge varit viktigt att såväl gymnasieutbildningar och vuxenutbildningar som utbildningar inom högskola och universitet uppfyller vissa standardiserade krav. Kvalitetstänkandet är därför viktigt att införa redan i grundskolan men även hos ungdomarna i gymnasieskolan eftersom det är denna studieperiod som förbereder dem inför kommande högre studier och/eller yrkesliv. En kvalitetsmässig gymnasieutbildning är en förutsättning inför deras framtida lärande. I Regeringens proposition 2008/2009: 199 *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* (2009) och i *Det svenska utbildningssystemet- en tillväxtmotor* (Arvedson, 2004) betonas vikten av att satsa på gymnasieutbildningars kvalitet då det är en investering som på sikt kan lyfta Sverige. Vidare framkommer av Regeringens proposition (2009) att kvalitet i gymnasieutbildningar kännetecknas av hur stort antalet unga är som slutför sin utbildning. En annan kvalitetsaspekt är programmets utformning. Målet med gymnasieskolans kvalitet är att allt fler unga uppnår kunskapsmålen men även

personlig utveckling, aktivt deltar samt erhåller förmågor i problemlösning och entreprenörsegenskaper.

Idag menar flera att kvaliteten i gymnasieutbildningar inte håller tillräckligt hög kvalitet (Arvedson, 2004; Regeringen, 2009). En orsak till detta är, menar de, att skolan inte förbereder ungdomarna tillräckligt inför framtiden. Den stora mångfalden av gymnasieskolor, både fristående och i kommunal regi, är dock en bra förutsättning för att kvaliteten ska kunna förbättras och utvecklas eftersom mångfalden skapar konkurrens och valfrihet, menar Regeringen.

Propositionen (Regeringen, 2009) visar exempel på hur nuläget ser ut jämfört med det önskvärda läget samt hur skollagen skulle kunna ändras för att gynna kvaliteten. Myndigheten för Skolutveckling (MFS) har i sin publikation *Att granska och förbättra kvalitet* (MFS, 2003) sammanställt en översikt som visar hur kvalitetsarbetet kan förbättras. Här framkommer bland annat olika strategier för förbättring, hur man granskar verksamheten samt hur institutionen eller organisationen bör leda utvecklingen.

Även Folkhögskolor och andra vuxenutbildningar berörs av kvalitetstänkandet. Kvalitet inom folkbildning på folkhögskola och i studieförbund är något som fastställs på respektive institution. Det finns ingen sammantagen definition för vad som är kvalitet inom dessa typer av utbildningsverksamhet men rapporten *Att utveckla kvalitet – om kvalitet och kvalitetsredovisning i studieförbund och folkhögskolor* framtagen av Folkbildningsrådet (2005) exemplifierar hur några olika definitioner ser ut. Då kvaliteten och arbetet med denna varierar så belyses olika modeller som kan användas, exempelvis benchmarking, TQM, lotsmodellen och balanserade styrkort. Vidare består även denna rapport av en översikt som belyser hur andra utbildningsverksamheter och uppdragsgivare arbetar med kvalitet.

I en annan rapport av Folkbildningsrådet (2009) *Nationell redovisning av folkbildningens kvalitet* presenteras en sammanställning av folkhögskolor och studieförbunds kvalitetsarbete och den utveckling som skett. I de båda folkbildningsområdena arbetas det med så kallat systematiskt kvalitetsarbete genom att regelbundet dokumentera och analysera kvaliteten samt anta åtgärder som förbättrar kvaliteten. Studien visar att det inom folkhögskolor finns en viss medvetenhet kring arbetet med kvalitet och måste därför förbättras enligt folkbildningsrådet (2009).

I viss mån har folkhögskolorna tagit fram nyckeltal och kvalitetsmått för att underlätta arbetet. Vidare görs kontroller och uppföljningar genom att dela ut enkäter till kursdeltagare. Det finns ingen direkt samstämmighet i respektive folkhögskolas kvalitetsarbete, utan alla arbetar med det på olika sätt. Vad som betonas är att alla parter är involverade i kvaliteten och att en följd av god kvalitet är en god lärprocess. Studieförbundens arbete med kvalitet sker utifrån metoder som ISO, Lean and Mean, kvalitetscirklar med flera.

4.1.2 Universitet och högskolor

När det kommer till kvalitet inom högskolor och universitet finns det en mängd forskning och studier som visar hur detta arbete utvecklats. I Sverige har Högskoleverket (HSV) till uppgift att granska kvaliteten inom dessa utbildningsinstitutioner. I rapporten *Kvalitetsarbete- ett sätt att förbättra verksamhetens kvalitet vid universitet och högskolor* (HSV, 1997) är syftet att granska det kvalitetsarbete som universitet och högskolor sedan 1993 ålades att bedriva för respektive verksamhet. Fokus ligger vid hur kvalitetsarbetet utvecklats fram till och med slutet på 1990-talet. Högskoleverket (1997) menar att kvalitet i högskolan under denna tid främst präglats dess förbättringsarbete. En tanke som präglade denna tidpunkt var att hög kvalitet inte bara kan uppkomma genom bra standard på undervisning och utbildningen i stort. Det måste även ständigt bedrivas ett arbete som systematiskt säkrar och utvecklar kvaliteten. Det är först då hög kvalitet kan uppstå. Detta har gjorts genom att utveckla strategier för kvalitetsarbetet, ha ett ledarskap som främjar kvalitetsarbetet, ett brett kontaktnät och arbeta för att alla parter ska kunna vara delaktiga i kvalitetsarbetet. Vidare har detta följts av utvärderingar och uppföljningar av kvalitetsarbetet. Av rapporten framgår det att universitet och högskolor arbetar för att utveckla kvaliteten i sin verksamhet, men det går inte att fastställa om detta angreppssätt verkligen främjar kvalitet i högskolorna. Kvalitetsarbetet är viktigt för att tydliggöra vad som är god kvalitet för just dem och att man ser till alla parter så som studenter och lärare med flera.

Det finns ingen konsensus kring kvalitetsarbetet eftersom alla universitet och högskolor är självstyrande. Vidare visar resultatet av verkets granskning att det i många fall varit svårt att integrera kvalitetsarbetet i hela verksamheten. Fram till och med 2001 föreslår Högskoleverket att kvalitetsarbetet måste konkretiseras mer och även lägga vikt vid att belysa själva resultatet av kvalitetsarbetet. Det vill säga hur kvaliteten faktiskt ser ut i verksamheten. (HSV, 1997). Detta fokus på resultat var också något som implementerades under 2000-talet.

Högskolorna i Sverige är självstyrande vilket kan ge en mångfald av utbildningar. Självstyrandet har under 2000-talets ökat. Parallellt med detta har dock försök i Europa gjorts för att standardisera ramarna för utbildningar i Europa. En central punkt eller fråga i Bologna-processen var att man ville standardisera strukturen i Europas högskolor och därmed dess kvalitet. Tanken var att alla högskolor ska ha en grund, en master och en doktorandnivå som är likvärdig i hela Europa för att underlätta för studenterna och deras möjligheter till att läsa på olika platser och i olika länder. (Morgan & Lydon). Detta blev en vändning inom utbildningsvärden men även i tänkandet kring utbildningens betydelse för samhället.

På ett politiskt plan sändes signaler ut om att Europas medborgare behövde rustas bättre inför framtiden. Högskolorna fick i detta sammanhang en viktig roll. Det skulle arbetas mer med att höja kvaliteten på utbildningarna än förut, ansågs det. Vid ett EU-möte i Lis-

sabon i början på 2000-talet beslutades det att Europa inom tio år skulle bli den mest konkurrenskraftiga och kunskapsbaserade ekonomi i världen (Magnusson, 2004; SOU, 2007:81).

De flesta vuxenutbildningarna i Norden är finansierade av offentliga sektorn och regleras med hjälp av lagstiftning som ställer krav på utbildningar att uppfylla vissa krav för att få ekonomiskt bidrag till verksamheten (NVL, 2005). En grundläggande tanke är att alla utbildningar måste få utrymme att utvecklas och hålla en hög kvalitet och konkurrenskraft gentemot internationella utbildningar framför allt inom högskola och universitet då det för samhället som helhet är av intresse att enskilda utbildningar och utbildningsinstitutioner lever upp till en viss standard och sina respektive syften och mål (NVL, 2010; SOU 2007:81).

Bolognaprocessen och Lissabonagendan har forcerat ett aktivt arbete kring att förändra tänkandet kring utbildningens betydelse, men även vad som ska ses som en kvalitativ utbildning. I rapporten *Högskoleverkets utvärderingar- från bedömning av kvalitetsarbete till bedömning av kvalitet* (HSV, 2001) konkretiseras hur kvalitetsaspekten inom högskola och universitet förflyttats. Från och med 2001 vill man att granskningen av kvalitet ska ske genom att utbildningskvaliteten sätts i fokus samt studenternas medbestämmande och möjligheter till att påverka. Detta är även en central utgångspunkt runt om både i Europa och i världen (HSV, 2001). Högskoleverket (2007) sammanställde rapporten *Studentspeglarna* som lägger sin tyngdpunkt på just studenternas inflytande och kvalitet sett ur deras perspektiv. Verket har här valt att se till studenternas tidsåtgång till studier, krav som ställs, bedömning om hur lätt eller svårt det är att bli godkänd samt hur utbildningen bidragit till ett analytiskt tänkande, samarbete studenterna emellan, samtal med lärare, stöd från lärare och så vidare. (HSV, 2007)

I den amerikanska artikeln *From quality assurance to quality enhancement in the european higher education area* har Gvaramadze, (2008) lagt fokus på hur arbetet med kvaliteten ser ut efter Bolognaprocessen och bildandet av European higher education area (EHEA). Gvaramadze (2008) menar att arbetet gått från kvalitetssäkring till att främja kvalitetsförbättrings mekanismer och dess konsekvenser för kvalitetskulturen inom universitet och högskolor. Författaren diskuterar detta utifrån två tillvägagångssätt. Det ena är granskningsnämnden ELIR vilka representerar en ny kvalitetsförbättringsstrategi inom högskolor i Skottland där en viktig hörnsten är den studerandes lärupplevelse. Det andra tillvägagångssättet är utifrån ett projekt på programnivå kallad *The Tuning*. Här ligger fokus på att utveckla en samstämmighet i det strategiska arbetet med att uppnå kvalitet.

Nordiskt nätverk för vuxnas lärande (NVL) är en av de operativa organen i Nordiska ministerrådet. De (NVL, 2007) menar att kvalitetsarbete kan delas in i tre olika lärande om-

råden och nivåer. I rapporten *Systematisk kvalitetsarbete i vuxnes läring. Nordiske brikker til en mosaik* presenteras dessa som:

1. **Strukturkvalitet** utgörs av yttre organisatoriska och resursmässiga förutsättningar. Det kan vara dokument, regler eller policy som definierar hur lärandet ska organiseras statligt, kommunalt eller lokalt och så vidare.
2. **Processkvalitet** innefattar alla inre aktiviteter som utgör själva arbetet med lärandet. Exempelvis undervisningens innehåll, metod, material, lärarnas kompetens, utvecklingsmöjligheter, lärmiljöer och slutligen relationen mellan lärare och studerande.
3. **Resultatkvalitet** är det som deltagarna eller de studerande har lärt sig, vilken kompetens de har tillägnat sig. Dels kan resultatet ses utifrån formell kompetens där resultatet speglas i relation till studiemålen och dels den informella kompetensen, dvs. målen i kursplanen i relation till de individuella målen.

För att veta vad som är kvalitet måste indikatorer definieras. I *Kvalitet- hvordan?* (NVL, 2010) menar NVL att kvalitet i vuxnas lärandeprocesser kan ses utifrån tre olika perspektiv och deras respektive indikatorer; det pedagogiska, det organisatoriska och det samhällsliga.

1. **Det pedagogiska perspektivet** fokuserar på den lärande och läraren. Indikatorerna handlar om intresset för det som lärs och att lärandet upplevs som meningsfullt av den studerande. Några nyckelbegrepp som författarna väljer är; vilja, ansvar, mening, resurser och demokrati. När det kommer till kvalitetsfrågor rörande kunskap och professionalitet blir lärarens kompetens och undervisning av avgörande vikt. Dock menar man att det inte går att avgöra om en undervisningsmetod är bättre eller sämre än någon annan. Det är undervisningen tillsammans med relationen mellan studerande och lärare som är det avgörande i lärprocessen.
2. **Det organisatoriska perspektivet** består av den lärande institutionen ramar och villkor. Här sätts kvalitet i relation till att skolan eller institutionen lever upp till standardmått och framförallt de studerandes förväntningar. Kvaliteten kan säkras med hjälp av goda lärprocesser samt organisationens administrativa och kommunikativa resurser.
3. Ur det **samhälleliga perspektivet** menar NVL att god kvalitet i utbildningen bidrar till att utveckla samhällets kompetens och därmed konkurrenskraft. För att avgöra graden av kvalitet måste den också mätas på något sätt.

NVL (2010) menar att kvalitetscirkeln är en vanlig metod som används för att mäta kvalitet i utbildningar inom nordens. I studien presenteras hur olika nordiska länder arbetat med metoden i kvalitetsarbetet inom utbildningsvärlden. Kvalitetscirkel som metod för kvalitet inom utbildning är en tanke som finns även utanför nordens. Muralikrishnan

(2009) publicerade artikeln *Implementing the concept of quality circle in affiliated colleges* i tidskriften *International Journal of Educational Administration*. Artikeln exemplifierar hur kvalitetsarbete inom utbildningsväsendet skulle tänkas se ut genom att implementera TQM inom högre utbildning. Författaren har valt att beskriva exempel utifrån olika kvalitetscirklar för berörda parter så som studenter, lärare, resurser, stöd, ledarskap med flera.

Riksrevisionen (2008) publicerade rapporten *Kvalitet i högre utbildning?* Där har de dels gjort en egen kvalitetsbedömning av 35 utvalda högskoleutbildningar på grundnivå fördelade på 22 lärosäten. Fokus har legat på att undersöka hur utbildningsprocesserna är utformade, vilket inriktning de har samt hur de genomförs. Data samlades in med hjälp av enkäter som besvarats av studenter, lärare och ämnesexperter. Vidare är även denna rapport en granskning av högskolans egen kvalitetsbedömning som redovisas med hjälp av självvärderingar som respektive högskola gör. Resultatet av enkäterna visar att studenterna ger respektive högskola ett gott omdöme, men de bedömer dock inte att utbildningen har levt upp till deras förväntningar fullt ut. En faktor till detta som framkommer är att utbildningens utformning anses vara bristfällig. Lärarnas kompetens och engagemang upplevs däremot mycket positivt. Lärarna själva ställer sig positiva till utbildningens kvalitet, brister som de nämner är studenternas förkunskaper samt att resurstilldelningen kunde vara bättre. Utbildningen borde vara mycket mer omfattande menar de; fler föreläsningar och seminarier exempelvis.

Ämnesexperterna däremot ställer sig mer skeptiska till högskolornas kvalitet. Utbildningsmiljön anser de vara god, men inte de erhållna kunskaperna. Genomgången av återrapporteringen visar att deras fokus på kvalitet fortfarande ligger på kvalitetsarbetet och inte på den faktiska kvaliteten och hur den utvecklas.

Enligt Zhangs (2009) artikel: *A value-added estimate of higher education quality of US states* råder det i USA till skillnad från i Europa en bristfällig vetskap om hur kvaliteten faktiskt ser ut. Det finns en tanke att olika delstaters policys påverkar prestationen på de olika högskolorna och universiteten. Dock vet man inte mycket varken om högskolornas prestationer eller om de faktorer som kan påverka. Zhang (2009) har som syfte med denna artikel att försöka uppskatta en form av medelvärdes kvalitet. I de högskolor där de studerande presterar bra, kopplar man ihop med att där råder en bra kvalitet inom fakulteten.

European University Association (EUA) är en representativ organisation för universitets och rektors konferenser i 45 europeiska länder. Deras uppdrag är att främja och utveckla ett sammanhängande system för utbildning och forskning i Europa. I deras rapport *Developing an internal quality culture in european universities* (2005) och *Quality culture in european universities: a bottom-up approach* (2006) menar de att det bör läggas mer fokus vid den inre kvaliteten på högskolorna, vilket brukar kallas för kvalitetskultur. Tidigare har det skett likt en explosionsartad utveckling av diverse kvalitetssäkringssystem. Dessa system är vanligen

formade för att försäkra sig om att universitet och högskolor uppfyller sin roll i samhället. Det vill säga om de uppfyller Bolognaprocessens och Lissabon agendans angivningar. Men nu vill EUA vända blicken mot kvalitetskulturen genom sitt *The quality culture project*.

Bolognaprocessens standardisering kan även medföra viss problematik menar Morgan och Lydon. I sin rapport: *Bologna: Some thoughts on its effect on the internationalisation of higher education*, betonar författarna inledningsvis Bolognaprocessen som den mest betydelsefulla faktorn i utformningen av utbildningar och dess kvalitet i Europa i framtiden. Artikeln problematiserar grundtanken bakom Bologna processen som är att högre utbildning ska kunna bidra till att förbättra Europas ekonomi både genom ökad kvalitet i högskolan, men även dess bidrag till en framtida mobil arbetskraft. Författarna vill i sin artikel uppmärksamma att processens mål kan bli svårt att uppnå fullt ut då alla högskolor och universitet runt om i Europa är självständiga institutioner som bedrivs på många olika sätt. Ett problem som Morgan och Lydon (2009) betonar är hur Bolognaprocessen hotar de brittiska högskolorna, främst genom att deras mastersprogram endast är 1 år jämfört med många andra där programmet pågår under 2 år.

I övrigt kan man sammanfatta det som att Bolognaprocessens inflytande har varit positivt och en strategi som följs.

Lissabon agendan var den andra avgörande faktorn kring det förändrade tänkandet om utbildning och just kvaliteten i utbildning. Den första Lissabon- agendan var tänkt att fortlöpa fram till 2010. I efterhand kan man se att många av dess uppsatta mål har uppfyllts men dess grundtanke att EU skulle bli världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade ekonomi är vi ännu inte framme vid. (Magnusson, 2009). Mitt under dess pågående så hamnade världen i en stor finansiell och ekonomisk kris som gjorde att arbetet kom av sig. Det blev i led med detta aktuellt att lägga om strategin något. En ny agenda, *Europe 2020*, har nu tagits fram av EU- kommissionen (2010). Den nya agendan fokuserar på en strategi som riktar sig mot en hållbar och inkluderande tillväxt. Med denna vill kommissionen göra en markering eller ett avstamp för en ny början där Europa ska bli starkare efter den ekonomiska krisen. De menar att man nu måste tänka mer långsiktigt för att Europa åter igen ska vara med på ”banan” och hålla sig kvar där.

Mot denna bakgrund står vi nu inför en stor förändring. Agendan betonar att målen kan uppnås om alla EU- länder arbetar tillsammans. Kunskap och innovation är två ledord som handlar om att skapa fler arbetstillfällen, satsa mer på unga men framför allt ska Europa utgöra en gemenskap där alla får vara delaktiga. (EU- kommissionen, 2010). Målet är att stärka Europas resurser för att på så sätt kunna konkurrera bättre. Vården av humankapitalet ska fortfarande vara en viktig utgångspunkt. De ständiga förändringarna kräver företagsmässig anpassningsbarhet av både organisatoriskt slag, men även av arbetskraften. (Castells, 2000)

4.2 Informell utbildning

Lärande och utbildning som sker på arbetsplatsen eller på fritiden handlar om informellt lärande och *informell utbildning*. (Ellström, 1997; 2002; Svensson, 2007).

4.2.1 Arbetsplatslärande och utbildning

Utbildning av personal och medarbetare är ett sätt att öka såväl individens som företagets och även samhällets gemensamma tillgångar och resurser. (Broady, 1991; Svensson & Åberg, 2001) Sociologen Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1993; Broady, 1991) har i dessa sammanhang valt att tala i termer av kapital som är indelade i fyra olika former (Bourdieu, 1993; Broady, 1991):

1. Utbildning som kapital men även språkliga förmågor benämner han som **kulturellt kapital**.
2. **Symboliskt kapital** som olika attribut så som titlar och anseende med vilka individen kan stärka sin konkurrenskraft.
3. **Ekonomiskt kapital** innefattar en individ eller en verksamhets materiella och ekonomiska tillgångar.
4. **Socialt kapital** är sociala förbindelser med exempelvis släkt, vänner och andra kontakter.

Dessa olika former av kapital samspelar men kan även användas för att uppnå en annan form av kapital. Exempelvis kan en individ eller ett företag genom att underhålla sitt kulturella kapital genom vidareutbildning och så vidare, dra nytta av detta för att på så sätt kunna uppnå ett ökat ekonomiska kapital. Det blir en strategi som leder till lönsamhet och högre anseende. (Broady, 1991)

Ökade kapital av olika former är viktigt för såväl individ som för företag. En förutsättning för att kunna öka sitt kapital är dock att individer ser detta som något lönsamt för denne själv (Ellström, 1997; Svensson & Åberg, 2001). Det är av vikt att exempelvis utbildningar inom arbetslivet håller en god kvalitet och upplevs som meningsfulla. En arbetstagare som avsätter tid och ansträngning på en arbetsplatsrelaterad utbildning måste känna att detta gynnar honom eller henne exempelvis genom högre lön eller kanske ökat ansvar etc. Vidare har inte företag ”råd” att avsätta tid för utbildning och så vidare om det inte leder till något ökat kapital vare sig individuellt eller organisatoriskt. (NVL, 2005; Svensson & Åberg, 2001).

Följden av hur man förvaltar och förbättrar sitt kapital blir att man lär människor att tänka, handla och uppfatta sitt arbete och sin omvärld på ett sätt som kan vara gynnsamt.

Det blir ett resultat av människors sociala erfarenheter vilket Bourdieu kallar för Habitus. (Broady, 1991).

Verksamhetsområden som industri, vård och utbildning som tagits upp i denna kartläggning innefattar olika *fält* där människor ständigt strävar efter att konkurrera om de symboliska och ekonomiska kapital som är gemensamt för dem. De flesta människor kan tillhöra flera olika fält, men utifrån olika roller eller förutsättningar. En individ kan till exempel vara chef inom ett industriföretag och därmed inneha en ledande position men när denne blir sjuk så tillhör denne även vårdfältet, men då i rollen som patient eller kund. (Broady, 1991)

De flesta verksamheter är angelägna om att öka sitt kapital och därmed sin konkurrenskraft. Inom arbetslivet är det vanligt med så kallat arbetsplatslärande av många olika slag. Det kan handla om att utbilda personalen i språk, it, hantering av en ny maskin, kvalitetsfrågor och så vidare (Svensson & Åberg, 2001). Den stora variationen har lett till att man idag intresserar sig allt mer för hur denna form av lärande går till. Arbetsplatslärandet kräver så väl inre som yttre förutsättningar för att kunna fortlöpa. De inre förutsättningarna berör själva utbildningen i sig, frågor om kunskap och lärande. Yttre förutsättningar däremot innebär omvärldens ständiga krav på förändringar (Svensson & Åberg, 2001). All form av utbildning och lärande handlar i grund och botten om att öka individens kompetens vilket i sin tur innebär en individs potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift eller ett sammanhang (Ellström, 1997; 2002). Den kompetensutveckling som sker inom arbetsmarknaden kan med andra ord beskrivas som en investering i mänskliga resurser eller *Human Resource Development HRD* (Ellström, 2002). Kompetensutveckling som investerar i mänskliga resurser, menar Ellström (1997; 2002) handlar om både anpassning och utveckling vilket i sin tur kan förändra en individs möjligheter till att kunna påverka sina arbetsmässiga villkor men även privata livsvillkor.

Det finns ingen klar och entydig definition av vad just arbetsplatslärande innebär, men olika ståndpunkter brukar kunna urskiljas. (Ellström, 2002; Svensson & Åberg, 2001). Lee, Fuller, Ashton, Butler, Felsted, Unwin och Walters (2004) har tillsammans skrivit *Learning as work: Teaching and Learning processes in the Contemporary Work Organisation*. Rapporten är en översikt och diskussion av olika teman och perspektiv i litteraturen gällande just arbetsplatslärande. Lee et al (2001) har i sin rapport valt att exemplifiera dessa utifrån 3 olika tema:

1. Inlärningsstrategier
2. Formellt respektive informellt lärande
3. Organisatorisk struktur och individuellt engagemang i arbetsplatslärande

4.3 Fackförbundet Kommunal

Kommunal är Sveriges största fackförbund med över 500 000 medlemmar. Kommunal strävar efter att vara en lärande organisation. En lärande organisation innebär att organisationen tar tillvara på, och delar med sig av de kunskaper som finns. Det handlar om att tillsammans reflektera kring det egna lärandet, hur det går till och varför.

Kommunals arbete mot att bli en lärande organisation kretsar kring att de ska tillvarata alla medlemmarnas intressen vilket gör organisationen mångfacetterad. För att bli en lärande organisation krävs en gemensam grund och ideologi som håller samman organisationen mot dess utveckling till att bli lärande.

Kommunal har valt att se lärandet som en aspekt av all mänsklig verksamhet som sker såväl genom utbildning som i arbete och i den övriga vardagen. Detta vardagslärande, menar de, är den grund som lyfter fram den lärande organisationen.

Vägen mot att bli en lärande organisation inom kommunals fackförbund går via att främja ett ledarskap som skapar utrymme för lärande, men även uppmuntrar medlemmar till reflektion och insiktsfullhet. Det är viktigt att låta alla vara delaktiga samt att det finns ett gemensamt språk. Ett mål med att bli en lärande organisation är att minska ner den hierarkiska organisationsstrukturen och i stället sträva mot samarbete. Idag fås makt genom att inneha breda kunskaper och kontaktnät. Kommunal vill stärka sina medlemmars maktposition genom att erbjuda utbildningar som ökar deras chanser till personlig utveckling, men även väcka lusten för att lära och studera.

Mer kunskap och självförtroende ska bidra till att öka medlemmars makt över sitt liv, på arbetsplatsen, i sambället och i familjen, genom att den ger vidgade vyer och att man ser fler möjligheter. (Lär@boken, s.3).

För kommunal är utbildning ett redskap för att skapa samhörighet och gemensamma värderingar, men även ett sätt för att medlemmarna själva ska intressera sig för det fackliga arbetet. (Kommunal en lärande organisation?; Lär@boken)

4.3.1 Fackliga utbildningar inom kommunal

Strävan efter att erbjuda möjligheter som stärker medlemmarnas kompetens inom kommunal har konkretiserats genom att fackförbundet tillsammans med ABF och LO upprättat ett samarbetsavtal gällande att anordna de kurser och utbildningar som medlemmarna önskar. Kommunal lägger vikt vid att både utveckla medlemmarnas generella och reella kompetens. Det finns utbildningar och kurser som är relaterade både till det fackliga arbetet men även individuella önskemål. Kurser som är relaterade till det fackliga arbetet och

medlemskapet handlar om arbetsrätt, ledarskap, organisation, retorik, arbetsmiljö och så vidare. Mer ”individuella” kurser kan innebära att kommunal hjälper och stöttar en medlem som behöver en mer formell kompetens och utbildning för att trygga ställningen i arbetslivet.

Fokus inom utbildningsutbudet ligger dock på det fackliga verksamhetsarbetet varpå det anordnas regelbundna utbildningar utformade för förtroendevalda arbetsplatsombud, skyddsombud, regionala fackliga ombud och sektionsordförande med flera. (www.kommunal.se)

5. Studiens resultat

5.1 Arbetslivserfarenhet och yrkesbakgrund

Studien är baserad på fjorton enskilda intervjuer och två gruppintervjuer med kursdeltagare från tre olika utbildningar. Det finns ingen enhetlig yrkesbakgrund hos denna relativt stora grupp och vi kan inte heller peka ut en generell bakgrund när det gäller erfarenhet av fackligt arbete. Vi kan dock konstatera att samtliga kursdeltagare har relativt lång arbetslivserfarenhet med bakgrund från flera olika arbetsplatser och/eller avdelningar vid en och samma arbetsplats.

Samtliga av de kursdeltagare som genomgått utbildning som arbetsplatsombud är sysselsatta inom vården i en eller annan form. Det gäller även flera av de kursdeltagare som gått utbildning som regionala fackliga ombud samt utbildning som sektionsordförande. Den senare gruppen skiljer sig delvis från arbetsplatsombuden när det gäller yrkesbakgrund då här även finns anställning inom Kommunal. Majoriteten av de kursdeltagare som arbetar inom vården är offentligtanställda och enbart några få kommer från det privata.

5.2 Erfarenhet av fackligt arbete och tidigare facklig utbildning

När det gäller erfarenhet av fackligt arbete finns en tydlig skillnad mellan de som går en utbildning som arbetsplatsombud och de som går utbildning som regionala fackliga ombud eller som sektionsordförande. Den senare kategorin har betydligt större erfarenhet av fackligt arbete och av tidigare fackliga utbildningar. Ser vi till den första gruppen har de flesta inte haft tidigare fackliga uppdrag och man är inte heller helt insatt i vad uppdraget som arbetsplatsombud och skyddsombud innebär. Någon har dock tidigare erfarenhet av fackligt arbete (arbetsplatsombud) sedan längre tillbaka i tiden (över tio år).

5.2.1 *Novis, gesäll och mästare*

Den grupp som går utbildning som regionala fackliga ombud och utbildning till sektionsordförande har en rad utbildningar och kurser bakom sig (t ex blockutbildningar eller stegutbildningar). Vi har i den här studien valt att kalla den första kategorin av kursdeltagare för *noviser* och den andra kategorin för *gesäller*. Det finns även anledning att föra in begreppet *mästare* för att beskriva den kategori av kursdeltagare som har mycket stor tidigare erfarenhet. Terminologin är inte enbart ett sätt att fånga in tidigare erfarenhet när det gäller fackligt arbete utan speglar även graden av fackliga utbildningar.

5.3 Fackligt engagemang

I intervjuerna med samtliga kursdeltagare återkopplar flera frågor till ett fackligt engagemang. Det är också ett område som mer eller mindre automatiskt dyker upp i de intervjuades berättelser. Kursdeltagarna tycks angelägna att få diskutera det fackliga uppdraget och berätta om det personliga engagemanget. Det gäller i synnerhet de kursdeltagare som går utbildning som arbetsplatsombud. Utifrån vårt intervjumaterial framgår att majoriteten av kursdeltagarna drivs av ett starkt engagemang för fackliga frågor som bottnar i en personlig inställning eller attityd till hur saker och ting bör fungera på en arbetsplats. De deltagare som ingår i studien kan kanske beskrivas som eldsjälar som brinner för kampen mot vad de upplever som orättvisor på arbetsplatserna.

Engagemanget hos noviserna tycks bottna i en vilja att bekämpa orättvisa och ändra arbetsförhållanden till det positiva. Här finns också attityd och en särskild personlighet som hänger ihop med lusten att stå upp för de övriga på arbetsplatsen. En av noviserna berättar

Men sen är jag alltid en sådan som... jag måste alltid ha svar. Jag ställer alltid en motfråga hela tiden och jag ger mig aldrig förrän jag är överbevisad. Sen tyckte jag att det var rätt man på rätt plats. Chefens största mardröm, vet du. [AO2011:01]

Att vara en person som vägrar ge med sig och gärna sätter chefen på plats framstår som viktigt för de noviser som utmärks av ett starkt personligt engagemang i uppdraget. En mer generell uppfattning som är genomgående oavsett utbildning och tidigare erfarenhet är betydelsen av att reagera mot det man ser som orättvist. Inte sällan bottnar engagemang för fackliga frågor i en självupplevd situation där orättvisa och felbehandling varit påtaglig.

Och jag är väl en sådan här människa också, jag vill ha rättvisa. Jag vill att alla ska må bra. Det ingår i min arbetsplats, tycker jag.[AO2011:05]

Jag har alltid tyckt att... jag tycker inte om orättvisor framförallt och det är ju ganska... att man får sätta ner foten. Så att nej så var inte rätt, det ska vara så här (AO2011:04)

I studien har den grupp vi valt att kalla mästare mycket stor erfarenhet både av fackligt arbete och av olika utbildningar. Hos mästarna finns i grund och botten samma eldsjäl som hos noviserna även om man talar om sitt engagemang på ett annorlunda sätt. Hos mästarna finns en medvetenhet om att det fackliga arbetet kräver såväl tid som engage-

mang utöver arbetstiderna. Att arbeta fackligt är inget ”sju till fyra” arbete. Det handlar snarare om en livsstil.

Ja, jag tror det är passion. Jag tror det är passion. Många säger så här, usch nu är det måndag igen. Jag säger, jag är glad. Jag är alltid glad på måndagar alltså. Jag trivs oerhört med det. Det lilla jag kan göra va kan betyda så mycket för mina, de jag hjälper.[RFO/SO2011:01/47]

Uppfattningarna till varför man har tagit uppdraget som skyddsombud skiftar bland noviserna. Det kan handla om ett mindre frivilligt uppdrag. Man känner sig tvingad att ta rollen som skyddsombud. En arbetstagarare kan exempelvis bli utpekad som den mest lämpade av sina arbetskamrater eller anses som enda möjliga kandidat till följd av att ingen annan ställer upp. I något fall menar man att det inte fanns någon annan tillgänglig för uppdraget som skyddsombud och det var skälet till att man blev vald.

Då åkte jag på det här med skyddsombud. (...) så att det var inte så mycket att välja på. [AO2011:O2]

Det blev ju lite på skämt eller vad jag ska säga att... och alltså ja vem skulle vi rösta på som arbetsplatsombud och då var det någon som sa att ingen av de andra vill vara det om ska ha det så. [AO2011:O2]

Men då är det så här att när det kommer till de här fackliga frågorna och när det kommer till att hamna i en situation där man kan hamna i en konfrontation med chefen då säger de flesta nej och så backar de. Så att det var ingen annan som vill ta det. [AO2011:03]

Från en facklig ideologisk ståndpunkt bör frågan om tvång respektive frivillighet ses som problematisk. Det tycks som man ibland känner sig tvingad att gå utbildningen som arbetsplatsombud. Från ett utbildningsperspektiv är det vanskligt med låg grad av frivillighet då kursdeltagaren troligen är mindre motiverad och därmed får ett sämre utbyte av kursinnehåll och gruppdiskussioner. En påtvingad utbildningssituation kan även leda till svagare intresse för påbyggnadskurser och skapa grund för en negativ ryktesspridning.

5.4 Vilken mening ger man uppdraget

Intervjuerna avspeglar allmänna uppfattningar om vad uppdraget som arbetsplatsombud innebär (eller kommer innebära för de som är riktigt nya). Arbetsplatsombuden menar att uppdraget syftar till att man ska lära sig att ta vara på arbetstagararnas intressen. Det betonas att arbetstagararna har såväl skyldigheter som rättigheter. Vidare menar arbetsplatsom-

buden att uppdraget handlar om att man ska fungera ihop. Det är viktigt att det blir en bra arbetsplats med bra arbetsvillkor.

En önskan om att ta vara på arbetstagarnas rättigheter återfinns även hos gruppen gesäller. Att ha kunskap att tolka avtalen tillsammans med ett intresse för arbetsmiljö återkommer som en viktig del i uppdraget.

En annan dimension av uppdragets syfte hänger samman med nyrekrytering. Vikten av att få in nya medlemmar återkommer med fokus på yngre medlemmar hos samtliga utbildningsgrupper. I detta sammanhang menar man att arbetsplatsombudets uppgift att informera om fördelar och nackdelar med ett eventuellt medlemskap. Slutligen finns en önskan om att kunna hjälpa sina kollegor om det händer någonting. Man menar att det kan vara svårt för arbetskamrater att ta kontakt med facket och att arbetsplatsombudet därmed kan fungera som en länk.

5.5 Förväntningar på utbildningen

Förväntningar är ett intresseområde i studien som kan delas upp i olika perspektiv. Främst har vi kursdeltagarnas förväntningar på utbildningen. Vad är det man tror att kursen ska handla om och vad tror man att man ska få ut? Ett annat perspektiv är förväntningar ställda på kursdeltagaren från arbetskamrater och chefen. Ytterligare ett perspektiv är de förväntningar som ställs av utbildningsanordnaren på exempelvis förkunskaper, engagemang/intresse och prestation. Det sistnämnda är dock inte föremål för denna intervjustudie.

Ser vi till arbetsplatsombuden är förväntningarna på utbildningen låga. I de flesta fall har man inte haft några förväntningar alls på kursens innehåll. I något fall kom det som en överraskning att man var inplanerad på kursen och att man därmed inte var förberedd. Positiva förväntningar handlade om möjligheten att träffa nya människor och att man skulle kunna friska upp kunskaper som man tidigare haft. Någon uttrycker en nyfikenhet på innehållet i utbildningen.

Jag hade ju egentligen inte några direkta förväntningar sådär (...) jag är inte speciellt rädd att prova nya saker heller och så brukar jag låta det utveckla sig självt. Och så har jag väl gjort här också [AO2011:O5]

Så jag hade alltså inte så jättestora förväntning på det (...) jag blev osäker bara om att har jag gått den här? För jag visste alltså inte om det här, alltså som jag har gått tidigare då. [AO2011:O2]

Svaga förväntningar på den kommande utbildningen återkommer även inom utbildning som regionala fackliga ombud och sektionsordförande.

Jag hade inte riktigt tänkt i... för att... det som var är ju att den här kursen som jag, jag har ju inte riktigt sökt den själv, utan det är ju avdelningen som har anmält mig och så vidare. (...) jag har inte tänkt så mycket på, utan det är väl att förhoppningsvis få lära sig lite, få litet mer grepp på vad det egentligen är jag ska göra som RFO. [RFO/SO2011:02/89-90]

Avsaknaden på förväntningar kan hänga samman med bristen på förhandsinformation. Ingen av de intervjuade arbetsplatsombuden har fått mer utförlig information om innehållet i utbildningen i förväg. Det tycks även som RFO och SO många gånger saknat information om kursinnehåll i förväg.

Känslorna hos arbetsplatsombuden inför utbildningen är en blandning mellan nervositet och nyfikenhet. Det tycks som arbetsplatsombuden har trätt in i en ny roll som facklig representant med förväntningar om kunskap och ansvar. Arbetsplatsombuden menar att rollen bygger på egenansvar som balanserar mellan egen aktivitet och mer formella rollförväntningar inom ramen för uppdraget.

5.6 Förväntningar på arbetsplatsen

Situationen vid arbetsplatsen har särskilt intresserat oss intervjuare. Det handlar främst om vilka förväntningar kursdeltagarna uppmärksammar från arbetskamrater och chefer. Det handlar också om vilka känslor som framkallas på arbetsplatsen till följd av utbildning och frånvaro från jobbet. Vi kan här se ett problem som knyter an till rollen som arbetsplatsombud.

Arbetsplatsombuden menar att de känt höga förväntningar från arbetskamraterna. Det är de som ska hjälpa arbetskamraterna och vara den som fixar problemen. Arbetsplatsombuden blir de som ska ta tag i problem som andra inte vill lyfta själva.

En del kanske har högre förväntningar än vad mitt uppdrag gäller egentligen. De tror nog att jag kan fixa allt med det kan vi inte. Och då får man ju säga ifrån att det ligger inte på mitt bord utan det får du ta med chefen. [AO2011:04]

Överlag tycks frånvaron till följd av att man ska gå på kurs inte vara något problem på arbetsplatsen. Det finns dock en spänning som har med arbetskamraternas reaktioner på deras frånvaro att göra. Man är helt enkelt orolig för vad de andra ska tycka.

Ska de där två springa iväg nu igen. Eller ska han åka iväg nu på en sådan där utbildning. Ska vi behöva göra hans eller hennes jobb?
[AO2011:01]

I vissa fall har det uppstått en förändrad relation mellan chefen och kursdeltagaren. Chefen beskrivs som mer medveten om att kursdeltagaren har det fackliga uppdraget och att denne då tilldelas mer uppmärksamhet än tidigare.

När jag väl kom in på utbildningen så märker jag ju de här små skillnaderna med hur hon har formulerat saker och hur hon har gjort och hur det egentligen ska vara. Det är lite smånyanser här som... (...) Jag kan uppleva att chefen är lite mer vaksam och tänker sig för lite mer vad hon säger. (...) hon är försiktig med formuleringar. [AO2011:03]

När det gäller situationen i RFO och SO är den närmast omvänd. Här beskriver man ofta ett betydligt lättsammare förhållande till chef och arbetskamrater. Det tycks inte heller vara några större svårigheter med ledighet för kurser. Arbetskamrater kan till och med stödja kursdeltagaren då denne upplever svårigheter med uppdraget.

Till och med min chef är positiv. Inga problem att få jobba fackligt. Men mina arbetskamrater tycker då att, yes, nu får vi äntligen hjälp för vi har en väldigt tuff chef. Det är därför vi är två arbetsplatsombud.[RFO2011:04/61].

I intervjumaterialet med arbetsplatsombuden kan vi se en problematik som kretsar kring arbetsroller. När en arbetskamrat får ett förtroendeuppdrag och går en facklig utbildning som skyddsombud tycks relationen till tidigare arbetskamrater förändras. Här uppstår en misstänksamhet om på vilken sida skyddsombudet står. Har man kvar sin lojalitet med arbetsgruppen eller har man antagit en ny lojalitet som ligger närmare chefen.

Tyvärr är det lite hos medarbetare som blir lite, alltså de blir lite mer misstänksamma alltså. De vet inte riktigt hur de ska hantera, alltså skyddsombud, alltså rollen. Inte mig som medarbetare utan den här skyddsombudsrollen. Är den här personen som är bundis med chefen och är jag på chefens sida eller är jag på deras sida.
[AO2011:03]

Tidigare arbetskamrater blir osäkra vilka typer av frågor som man ska vända sig till skyddsombudet eller direkt till chefen med. En konsekvens är att man som medarbetare väljer att gå direkt till chefen. Det kan handla om mindre arbetsmiljöproblem som man inte vill att den fackliga representanten ska lyfta. Här uppstår en rollkonflikt då skydds-

ombudet är vald av arbetsgruppen att representera dem samtidigt som arbetsgruppen kan välja att gå förbi denne i vissa typer av frågor. Den här typen av rollkonflikt kan skapa förvirring och osäkerhet hos det nyvalda skyddsombudet.

Den här typen av rollkonflikt har enligt gruppen med arbetsplatsombud inte närmare diskuterats i anslutning till kursen även om samtal med medarbetare är en diskussionsfråga inom ramen för kursen. I våra intervjuer återkommer frågan om vilken roll man anser sig ha som skyddsombud. Det handlar också om vilken roll man borde ha. Noviserna möter här förväntningar i rollen som skyddsombud som pekar på ett utökat ansvar och ett personligt ”risktagande” långt utöver den traditionella medarbetarrollen. Skyddsombuden framstår som ensamvargar med ett kollektivt ansvar för hela arbetsgruppens eller arbetsplatsens välbefinnande.

Men då är det ju min roll alltså... jag behöver ju aldrig, jag ska ju aldrig peka ut någon vem det är om de vill vara anonym, men där-
emot måste ju jag lyfta frågan, så att det aldrig blir
stopp.[AO2011:03].

5.7 Problem på arbetsplatsen

Arbetsplatsombuden pekar på en rad olika problem som ligger inom ramen för deras uppdrag och som samtidigt är en del av deras vardag. Här talar man om olika typer av arbetsmiljöproblem. Det kan handla om problem med ventilation, icke fungerande hissar, trånga utrymmen och belysning.

Vi jobbade nästan i kolmärker för det var, det fanns inga lampor och vi säger, men vi vill ha lampor. Vi kan inte jobba så här. För man blir, det är nästan som i ett ide, som i dvala när man jobbar i mörkret liksom hela dagen. Och så ska man läsa och skriva och göra allt möjligt. [AO2011:03]

Andra former av problem på arbetsplatsen som nämns i intervjuerna av noviserna rör schemaläggning, vuxenmobbing inom arbetsgruppen, varsel, möjligheter till ledighet, semesterplanering överlag och problem med alltför många vikarier i semestertider.

En annan typ av problem för noviserna rör det fackliga uppdraget. Det handlar om en gränsdragningsproblematik där man som arbetsplatsombud är osäker på om man har befogenhet att ingripa eller lyfta en fråga. Här nämns också problem i relationen till chefen då denna har svårt att delge information, t ex dennes uppfattning i olika arbetsmiljöfrågor.

Så det har aldrig uppstått några problem men det skulle ju kunna göras det med tider och semestrar och överhuvudtaget [Arbetsplatsombud, privat arbetsplats [AO2011:O2]

Mästarna och gesällerna för fram avtal och lönefrågor som centrala frågor man arbetar med i vardagen. Hos denna grupp återfinns också en ideologisk problematik som ligger på en mer abstraherad nivå än hos noviserna. Problem handlar om den svenska modellen, medlemsutbildning och hur arbetstagare har ändrat sin syn på arbete. För gesällerna handlar det om att försöka vidga perspektivet. När man väl har fått ett RFO uppdrag tvingas man se över branschgränserna och att försöka förbättra arbetsförhållandena för alla genom att följa avtalen.

Det går ju liksom inte bara att begränsa till medlemmar, för att jag ska kunna förbättra för medlemmarna måste jag förbättra arbetslivet helt enkelt.[RFO/SO2011:02/44]

Överlag talar såväl gesäller som mästare om att öka organisationsgraden. Man ser det som ett problem att vända en nedåtgående trend.

(...) som RFO då har ju den här att ska värva medlemmar och då är det ju mycket utifrån det här vad är Kommunal och varför ska man gå med i facket och ... jag de bitarna då. Och då får man ju också frågor där att... runtomkring det, medlemskap, avtal, försäkringar och sådan saker. [RFO/SO2011:03/36]

I vårt intervjumaterial kan vi se en skillnad mellan noviser och de mer erfarna. För den senare gruppen faller ofta meningen med uppdraget och de problem man har i sin vardag samman. Problemen får ofta en mer abstraherad nivå hos de mer erfarna. Man talar exempelvis om en utmaning för Kommunal att anpassa sig till nya tider. Det sker stora förändringar på arbetsmarknaden med nya trender som arbetsgivare är snara att utnyttja till sin fördel. Utmaningen ligger i att inte vara steget efter.

5.8 Processkvalitet

I förra avsnittet gick vi bland annat igenom förväntningar ur flera olika perspektiv. Frågor om processkvalitet handlar om kursernas innehåll och metoder. Hur man som kursdeltagare upplevt studiemiljö, studiematerial och kursledare? Vilken uppfattning har deltagarna i utbildningarna om metoder som grupparbete? Ett avslutande tema rör tid för reflektion både under utbildning som efter.

5.8.1 Utbildningsmiljön

Utbildningsmiljön beskrivs som mycket bra (trevlig) av arbetsplatsombuden där man särskilt betonade kvaliteten på maten. Miljön upplevdes som avslappnad framförallt därför att den inte var en traditionell skolmiljö. Lokalerna ansågs väl utformade för den typ av utbildning som var aktuell. Studiebesök visade att i lokalerna fanns exempelvis tillgång till såväl större rum för föredrag och konferens liksom mindre grupparbetsrum, fika- och lunchrum samt toaletter. Övriga utbildningar var förlagda på Kommunals egna kursgårdar med hög standard på alla faciliteter. Samtliga kursdeltagare i RFO och SO är positiva till miljön.

En annan aspekt på studiemiljö rör ”klassrummens” utformning och hur dessa rum används i lärandet. En studiemiljö är designad för studiesocial interaktion. Vid studiebesök hos gruppen som gick utbildning som Sektionsordförande var gruppen placerad i en halvcirkel riktad mot kursledare och föredragshållare. Designen uppmuntrar till interaktion mellan kursdeltagarna vilket är positivt om man eftersträvar diskussion mellan kursledare och mellan kursdeltagare. Denna design återfinns som slutna cirkel i RFO utbildningen och används exempelvis när man vill uppmuntra till diskussioner inom gruppen (t ex kursutvärdering). Samtidigt innebär en design utan bänkar/skrivbord svårigheter att anteckna. Uppfattningen ifrån RFO och SO är överlag positiva till denna design även om den känns ovan och främmande.

Nej, men den är väl lite annorlunda än vad jag är van vid ändå.
(...) Jag har väl kanske varit med att man sitter såhär på rad.
[RFO/SO2011:03/65]

5.8.2 Kursupplägg

Enligt kursdeltagarna i våra intervjuer handlar utbildningen som arbetsplatsombud om fyra grundläggande moment; att bekanta sig med materialet, att få informationen från kursledarna, att söka information på egen hand och att diskutera i smågrupper och därefter i storgrupp.

Kursupplägget i utbildning till arbetsplatsombud diskuterades på olika sätt. Det ansågs överlag vara positivt att utbildningen varade fyra dagar på raken. Framst då det var lättare att ta ledigt en sammanhängande period. Samtidigt nämns problem med att få ledigt. I något fall krävdes av kursdeltagaren att man lämnat in en ledighetsansökan två veckor i förväg. Flera arbetsplatsombud nämner också att det krävs en bra relation till chefen för att kunna gå på utbildning utan problem. Uppenbarligen finns det kursdeltagare som bara får ledigt de nätter som är direkt berörda och ligger i anslutning till utbildningen. Det blir en lång arbetsdag med utbildning hela dagen och skiftarbete om natten. Ett annat problem som dyker upp och som har med skiftarbete att göra handlar om att en del av ar-

betsplatsombuden normalt arbetar natt. Att gå utbildning på dagtid är många gånger en omställning. Kursdeltagarna ser dock det inte som en lösning att ha utbildningen på nattetid.

Någon enstaka kursdeltagare inom utbildningen för arbetsplatsombud menade att det var svårt att fritt diskutera olika frågor på kursen. Här nämns exempelvis frågor om invandring och skillnader mellan män och kvinnor.

Arbetsplatsombuden lyfter ifråga om utbildningens uppläggning upp problem med alltför långa "sittningar". Det blir därmed viktigt att varva föredrag med olika former av avbrott; fikapaus, paus för att sträcka på benen, lunch och gruppdiskussioner. Det tycks handla om att man inte är van att sitta still långa perioder. Kursdeltagarna pekar på utbildningens fysiska passivitet. Utbildningen liknas vid "korvstoppling" där naturliga pauser är viktiga för att kunna prata och tänka på något annat.

För ingen av oss är van att sitta så här länge som vi gör nu, kan jag säga [AO2011:03]

Flera arbetsplatsombud saknar en naturlig återknytning en eller två veckor efter utbildningens avslutande. I gruppdiskussionerna talar man om att utnyttja mellantiden till att göra en checklista från den egna arbetsplatsen. Finns det något konkret man kan göra åt de här situationerna som brukar vara problematiska på en arbetsplats.

Det är också viktigt att utbildning ligger nära i tid i förhållande till när man blir vald som skyddsombud. Det är inte ovanligt att man är skyddsombud en längre tid innan utbildningen som arbetsplatsombud blir av.

Gesällerna menar att det ibland är svårt att vara iväg längre tider. Samtidigt tycker man att uppdelningen med några dagar i stöten kan vara problematiskt. En lösning man ser är att komprimera utbildningstillfällena. Det underlättar då även själva resandet till och från studieorten tar tid.

Två dagar, det är ju liksom, då har du halva dagen att resa ner och sen nästa dag halva dagen för att resa hem, så att jag tycker... det blir för fnattigt på något vis, snuttigt, snuttifierat.
.[RFO/SO2011:02/38]

Mästare och gesäller lyfter upp problem med överlappande utbildning. Här menar man att målgruppen för en utbildning kan vara missriktad. En kursdeltagare kan tvingas "sitta av" tid i en utbildning som denne redan har eller gå en utbildning man behärskar så väl att man själv håller i utbildningsdagar i andra sammanhang. Det blir en fråga om validering

av förkunskaper och genomgångna kurser som inte fungerar tillfredsställande. Man går en utbildning främst därför att det är ett krav inte för att man känner behov av en kurs.

Därför att alla som ska gå RFO ska gå utbildning. Det var vad jag har fått va. Och då tycker jag att vi ska validera. Jag kanske skulle ha varit med de tre första dagarna... (...) men jag som igår tyckte jag liksom, det är en dag som jag lägger till ingen nytta och då kanske jag hade sluppit kanske två dagar här va.
[RFO/SO2011:01/112-113]

Vid RFO utbildningen var deltagarnas bakgrund och erfarenhet mycket varierande. Utbildningen upplevdes ligga på en lägre nivå anpassad för de som var nya i uppdraget.

Ja, det som har varit hittills, om vi tar kunskapsmässigt så har det väl egentligen i stort sett varit mycket repetition för mig.
[RFO/SO2011:02/79]

När man kommer hit så förstår man att det finns de som inte har överhuvudtaget jobbat fackligt och dem är det ju jättebra. Men för mig som har gått alla de här kurserna eller utbildningarna och som har jobbat med det hela tiden så känner jag att det här har man ju hört och kan [RFO/SO2011:03/39]

Validering kan handla om att när man skickar in en ansökan redovisa vad man kan och vad man har arbetat med tidigare. I ansökan kan man även redogöra för den erfarenhet man har av tidigare facklig uppdrag. I slutändan skulle man kunna ha två olika former av RFO utbildning baserade på de här uppgifterna. Validering skulle framförallt hjälpa de som är nya i uppdraget. Här menar mästarna att man kan omfördela resurserna. Istället för att lägga resurser på utbildning för de som inte anser sig behöva kunde man låta de som var nya få följa med en erfaren ut på besök.

Den skilda erfarenhet och bakgrund som gruppen representerar kan också ses som en fördel. Det kan handla om att anlägga fler perspektiv på ett problem eller att få konkreta förslag på lösningar som baseras på erfarenhet. Gesällerna lutar åt att en bred erfarenhetsgrund i gruppen är positiv. Det handlar om att vidga perspektiven och få fler erfarenheter. Nya insikter följer även i mötet med nya människor. Mästarna är dock tveksamma till betydelsen av vad och hur mycket man kan lära sig från de med mer erfarenhet.

Jag tror att de säger så sist att det är jättebra att det är lite som har varit med länge, man lär sig mycket av dem va. (...) fast jag tror inte det, jag tror att det är några stycken som tycker så va.
[RFO/SO2011:01/119-120]

5.8.3 Grupparbeten och diskussioner

I arbetsplatsombudsutbildningen har man varvat föredrag med grupparbeten. Just denna pendling mellan föredrag och grupparbete och mellan kursledare och olika föreläsare ses som positivt av såväl arbetsplatsombuden som RFO och SO.

Det blir ju lite monotomt om det är en och samma. Jag tycker det är bra att man byter ut. Finns det kunniga så ska de ta det. Så resonerar vi. [RFO2011:05/104]

Inom ramen för utbildning som arbetsplatsombud har kursdeltagarna arbetat i grupper med att lösa uppgifter. Det har handlat om att utreda/tolka olika avtal, lagar och paragrafer. Man har arbetat med stenciler som till stor del handlat om att ”hitta” rätt paragraf.

Vi var nog inne och nosade på det men det var ju så mycket så här också att alltså angående lagarna, för det är ju lagarna, lagar och avtal, det är ju det som vi håller på och tränar, tränar och tränar, för det är ju det som vi stödjer oss på när vi ska liksom när det gäller sådana här frågor. [AO2011:03]

Grupparbetena har således baserats på förutbestämda arbetsuppgifter. Det har dock funnits utrymme att lyfta individuella problem och situationer kopplade till den egna arbetsplatsen för diskussion inom de mindre grupperna. Överlag är arbetsplatsombuden positiva till de egna diskussionerna även om de tagit tid från arbetsuppgiften. Man menade att det nog hade krävts extra tid för diskussioner och att dessa inte fick tillräcklig uppmärksamhet i utbildningen.

Gruppdiskussionerna har handlat om konkreta situationer; vad man råkat ut för och hur man valde att handla i olika situationer i fall hämtade från de egna arbetsplatserna. Vid något tillfälle märkte kursledarna att deltagarnas frågor var intressanta för hela gruppen. Man valde då att göra frågan till allmän diskussion. Vissa kursdeltagare menade att man kunde ha förankrat alla diskussioner i verkligheten, d v s i verkliga fall och situationer från deltagarnas arbetsplatser. Man såg här en fördel med verkliga fall då man får gå bakvägen till kunskap. Den verkliga situationen ligger i förgrunden och därefter ser man till vilka lagar och paragrafer som kan användas.

Där du får en fallbeskrivning då kanske. Mera utifrån ett exempel från en arbetsplats, så här såg det ut och det här uppstår här, då. Och gett ett riktigt exempel. [Arbetsplatsombud, AO2011:O2]

Även i RFO och SO utbildningarna har man använt sig av grupparbetsmodellen för att öka interaktionen mellan kursdeltagarna. Överlag ser både gesäller och mästare positivt på denna modell. Att byta gruppmedlemmar ser man som en utmaning. Det handlar om hur

man upplever förväntningar från den nya gruppen och hur man ska bete sig för att uppfylla dessa. Att skifta gruppmedlemmar leder också till att man ändrar uppfattning om människor. Inte minst leder gruppsammansättningen till att man möter nya erfarenheter och kunskaper.

Jag kan tycka att det är bra att gå från den där tryggheten om man ska sitta alla gånger med samma personer, än om man träffar andra personer och byta erfarenheter. För det är ju så man, det är så man gör i uppdraget också, så att man träffar nya människor. Man träffar nya grupper hela tiden. [RFO/SO2011:03/73]

Det kan finnas en poäng med att blanda offentlig och privatanställda i utbildningen för att ytterligare öka interaktionen i grupperna. Det gäller i synnerhet inom utbildningen för arbetsplatsombud. I våra intervjuer ser vi att de offentligtanställda många gånger reagerar på de anställningsförhållanden och den arbetssituationen som de privatanställda inom vården berättar om. De offentligtanställda visar ett stort intresse för hur arbetssituationen skiljer sig åt mellan olika arbetsgivare och sympatiserar med de privatanställdas många gånger ”tuffare” arbetsförhållanden. Skillnaden mellan de båda gruppernas erfarenheter och problem kan berika gruppdiskussioner och ge större spännvidd till problemformulering.

5.8.4 Deltagarnas uppfattning om kursledarna

Deltagarna vid utbildningen för arbetsplatsombud var generellt nöjda eller mycket nöjda med kursledarnas insatser. I detta sammanhang betonar man att kursledarna var positiva, öppna, engagerade och kunde svara på frågor som dök upp. I de fall de inte kunde svara direkt återkom de dagen därpå. Deltagarna i utbildning som arbetsplatsombud menade vidare att kursledarna lyssnade på dem.

I utbildningarna som RFO och SO var man generellt mycket nöjda med kursledare och fördragshållare. Här finns en bra pedagogik och en öppenhet som tilltalar gruppen.

Jag gillar ju X som håller i. Hon är väldigt pedagogisk. Man får ställa en liten dum fråga ibland. [RFO/SO:05/156].

Möjligen upplevde någon av gesällerna det som ”flummigt” att man ska lära känna varandra vid kursens början.

Okej, vi lär känna varandra, vet vem vi är och så, och det var ju bra den processen, att man berättar vem man är och så men sen kändes det som att det var för mycket tid till att alla skulle må så bra,

på något sätt. Jag ville gärna börja med själva utbildningen, innehållet. [RFO/SO2011:03/82-83]

5.9 Resultatkvalitet

5.9.1 Vad tycker deltagarna att de har lärt sig?

Kursdeltagarna vid utbildningen som arbetsplatsombud tycker att man lärt sig många olika saker. Sammanfattar vi huvuddragen i deras berättelser ser vi att det kretsar kring olika teman. Den kunskap som deltagarna tycker sig ha fått handlar för det första om rättigheter; dels att de som arbetstagare har rättigheter gentemot arbetsgivaren och dels att man har rätt att ifrågasätta. Rättigheten att ifrågasätta handlar också om modet att stå emot auktoritet.

Att jag inte behöver vara rädd att bli det svarta fåret för att chefen tycker det [AO2011:01]

Vidare menar man att man lärt sig vad det innebär att vara skyddsombud. Det torde vara huvudsyftet med utbildningen. I detta sammanhang betonas det ansvar man har i rollen som skyddsombud. Utbildningen har också kretsat kring lagstiftning, vilket diskuteras av gruppen i fokusgruppintervjuerna och man menar att man lärt sig nya former av ramlagstiftning och betydelsen av att låta sunda förnuftet råda. Gruppdiskussionernas huvudtema, nämligen olika arbetsförhållanden återkommer i diskussionen om vad man lärt sig. Deltagarna menar att trots att man arbetar under samma avtal ser det ändå olika ut mellan olika arbetsplatser och att det är stor skillnad mellan privata och offentliga arbetsplatser.

Inom utbildningen som RFO menar man att uppdraget stått i fokus. Man ser att man nu förstår bättre av det är man ska göra, vilka förväntningar som finns och vem man ska samarbeta med inom ramen för uppdraget. Överlag upplever kursdeltagarna i RFO att man snarare repeterat olika lagar, t ex MBL än lärt sig något nytt. Samtidigt menar man att det är nyttigt att verkligen få tänka efter vad som står i lagtexterna.

För mig är det ju ändå, det är inget sådär nytt, totalt nytt, utan allting är ju sådana saker som jag känner igen. Så det kan ju vara småsaker i det då som jag, som just det då. [RFO/SO2011:03/116]

Det kan tilläggas att ytterligare en fråga ställdes i samband med intervjuerna som handlade om deltagarna uppfattade att det var någonting man hade tyckt var svårt eller något som man inte riktigt förstod under utbildningen. Samtliga kursdeltagare i utbildningen som arbetsplatsombud menade att så inte var fallet. Det tycks som kursdeltagarna ser möjligheten att ytterligare ”läsa in” studiematerialet på egen hand vid senare tillfälle. Det fram-

ställs också som angeläget att hålla sig uppdaterad med ny lagstiftning och förändringar på arbetsmarknaden.

Det som är det är ju att läsa på. Få ännu mer kött på benen, känner jag ju. Det är väl det som är grejen att det är så stort ämne. (...) få chansen att läsa mer, lära sig mer, läsa regler, för det jag menar... det som är nytt nu är gammalt imorgon. Så men... så att man är uppdaterad [AO2011:05]

Lärande kan handla om vad man gör under kursen, attityder till innehållet i utbildningen men också vad man "tar med sig" efteråt. Ett sätt att tänka runt lärande är att det leder till förändrade handlingsmöjligheter i vardagen efter kurstillfället.

För mig handlade det om att försöka alltså ändå ta in då, att försöka ta med mig så mycket, alltså lite, alltså kunskaperna ändå då. [AO2011:02]

Var kan jag hitta det här... om det skulle uppstå situationer och så. [AO2011:02]

Hos noviser som går utbildning som arbetsplatsombud finns en stor osäkerhet om hur man ska hantera uppdraget. Man menar att det är stora frågor som man inte känner sig rustad för att handskas med även efter utbildningen. Även om studiematerialet ses som ett stöd och hjälp att lösa problem ser man ändå det som viktigt att kunna ringa facket och fråga om hjälp. Överlag är det inga frågor som man ser att man kan lösa på egen hand.

Ja, det är bara att inse att hamna man i något sådant är det bara att ringa facket. Så när man väl sätter igång och läsa det här så kan det vara väldigt svårt att tyda och tolka i det och där får man ju inse sin egen begränsning. [Arbetsplatsombud, privat arbetsplats AO2011:02]

5.9.2 Studiematerial och litteratur

Litteraturen har inte använts fullt ut menar man inom RFO. Här har man istället arbetat med att visa bilder, engagerat kursdeltagarna i diskussioner och antecknat på tavlan. Kursledarna utgår inte ifrån boken utan från eget material. Böckerna, t ex arbetsrättsboken anses värdefull att ta med hem, men anteckningar och andra papper har mindre betydelse.

Ja, alltså jag tycker inte vi... ja för det har jag lite svårt att förstå varför vi har de här böckerna. Vi har gått igenom vissa sidor bara[RFO/SO2011:05/89]

Situationen för arbetsplatsombuden är annorlunda än för RFO och SO. Kurslitteraturen som omfattar både stencilunderlag, böcker och studiehäften anses som mycket viktigt. För noviserna fungerar underlaget som uppslagslitteratur. Böckerna placeras i en bokhylla eller i ett skåp på arbetsplatsen för att kunna användas av alla som vill.

Att det är någon som har, i alla fall, kanske inte kan dig svar direkt men har papper och böcker och kunna ta reda på svar. Så det känns nog tryggt för alla. [AO2011:02]

Att man har kunskap om det, liter mer och sedan att man har möjlighet att reda på det i böcker och så, om det är några frågor. Så det är jättebra. [AO2011:02]

Alltså jag var på den här utbildningen och nu har jag med mig det här materialet och det här ställer jag här och här ligger de här böckerna nu och så försökte jag berätta lite vad det var vi hade tittat på då. [AO2011:02]

Generellt upplever man någon form av trygghet i att litteraturen finns. Det är också bra att man får ta med litteraturen hem. Samtidigt upplever arbetsplatsombuden det ofta betungande att läsa och att gå igenom mycket material under utbildningen. Det tycks som det framförallt är lagar som är mest krävande att läsa och förstå. Inte sällan ger man uttryck för att texter är något som ska läsas in och kunnas utantill.

Det blev väldigt mycket material att bära med sig. (...) inte riktigt en sådan hög men en sådan trave var det säker jag. Det var det ju så att... Det var ganska mycket material. [AO2011:04]

Det var ju mycket, mycket papper (...) ja och mycket information och många böcker och lagar och paragrafer skulle försöka få in [AO2011:02]

Att arbeta med olika former av texter i samband med utbildningen leder till uppfattningen att det är lättare att försöka på egen hand. Kursledarna får en central roll som guider. Det blir de som får hjälpa till och lotsa kursdeltagarna genom texterna. Det är också de som väljer ut vad som är viktigt.

Om det är något konkret har jag lättare att veta vart jag ska börja titta liksom om det är någonting. [AO2011:04]

Litteraturens centrala roll för arbetsplatsombuden under utbildningen framgår tydligt i arbetsplatsombudens berättelser. När man väl lämnat utbildningen tycks litteraturen inte

få en framträdande betydelse. Pärmen, studiehäftena, stencilerna och inte minst böckerna får en mer symbolisk betydelse.

Och jag har inte öppnat pärmen sedan dess. Det ska vara ärligt, för den har åkt in i bokhyllan och sen har jag inte tittat i den mer. [AO2011:04]

När en fråga kommer så kan man ju... kan man det så ger man ju svar men annars får man ju återkomma. Det finns ju så mycket paragrafer och i de här reglerna, men man har ju ändå möjligheterna. Nu har vi böckerna. [AO2011:01]

Det tycks som litteraturen ger en möjlighet att slå upp information och skaffa sig en säkerhet. Man kommer därmed att behärska kunskapen med hjälp av litteraturen. Det egna kunnandet är inte tillräckligt eller pålitligt. Böckerna blir en symbol för kunskap, regler, ordning och säkerhet.

Tid att reflektera och fundera på vad man lärt sig både under utbildningsdagarna och efteråt ses som centralt för att kunna tillgodogöra sig nya kunskaper. Som tidigare nämnts är det genomgående de fackliga förtroendevalda som går arbetsplatsombudsutbildningen som ser studiematerialet som centralt för kunskap. Det blir viktigt att ha böcker och pärmar nära tillhands. Tid för reflektion kommer således handla om att sätta sig ner och läsa kursmaterialet.

Man skulle vilja sätta sig ner och läsa igen alla böcker lite. Bara i alla fall ögna igenom det. [AO2011:02]

Tid för reflektion handlar också om att få tid att diskutera i grupperna. Egen tid som inte kontrolleras av kursinnehåll och av kursledarna. Som redogjorts för under avsnittet med gruppdiskussioner har man haft utrymme för den egna diskussion men överlag har tempot varit högt med mycket ny information. Överlag menar arbetsplatsombuden att utbildningen handlar om att det är mycket att "läsa in" och därmed saknas utrymme för den egna reflektionen.

Inom RFO måste varje dags kursavslutningarna räknas som en viktig stund för reflektion. Det tycks dock som det generellt oavsett utbildning saknas personlig tid för reflektion under kursens gång. I vissa fall har arbetsplatsombuden inte känt att det funnits tid att reflektera ens efter utbildningen. Vardagens rutiner och arbetssituation erbjuder inte tid för att gå igenom materialet eller att fundera särskilt mycket på vad utbildningen handlade om.

5.9.3 Utbildningen kan ha lett till ett utökat ansvar

En traditionell uppfattning om lärande bygger på att en persons förhållningssätt och handlingsstrategier kan ha förändrats till följd av att man lärt sig något. Denna förändring ger sig i så fall till känna utanför den direkta utbildningssituationen. När det gäller förändring ur detta perspektiv finns olika uppfattningar hos deltagarna i utbildningen som arbetsplatsombud. Det finns de som inte ger uttryck för någon förändring alls. Denna grupp kan inte peka ut något som skiljer i den egna arbetsmiljön eller se att de själva skulle ha förändrat sitt förhållningssätt till problem eller till sina arbetskamrater. Andra kursdeltagare menar att det framförallt skett förändringar när det gäller frågan om ansvar. Här kan vi se två former av förändring. Det handlar dels om hur kursdeltagarna upplever att de har fått ett större ansvarsområde till följd av utbildningen och dels om hur detta ansvar skapat en oro. När det gäller den första gruppen menar man att utbildningen som arbetsplatsombud har bekräftat deltagarens status och att man nu har ett större ansvar i relation till sina arbetskollegor. Det här utökade ansvaret är samtidigt en förändrad position.

Det är ju faktiskt upp till mig att se till att det funkar i arbetsgruppen eller på min arbetsplats [AO2011:01]

Den andra delen av ansvar bygger på en ökad oro att chefen lägger för mycket ansvar på ombudet. Några kursdeltagare menar att chefen sätter arbetsplatsombudet som ansvarig för frågor som härrör från hela arbetsgruppen. Ombudet blir talesman för hela gruppen men kan inte ansvara för alla åsikter som denne är satt att framföra. Det blir således viktigt för kursdeltagarna att chefen förstår detta förhållande och inte ställer dem som personligt ansvariga.

Det hade kanske varit bra om chefen hade varit med för att se att inte är just jag som individ som är alltså pinnen i hjulet som ska sätta käppar helat iden utan det är trots allt... jag gör ju det här för att vår grupp ska bli bra. Arbetsplatsen ska bli bra. [AO2011:01]

5.10 Strukturkvalitet

Det tycks som flera av kursdeltagare är intresserade av att hålla kontakten med övriga kursdeltagarna utanför själva utbildningssituationen. I praktiken är det sällsynt med informella relationer mellan kursdeltagare oavsett utbildning och grad av erfarenhet. Man anser sig inte ha tid eller känner till vilka forum som går att använda. Det kan också handla om ett direkt motstånd mot att använda sociala medier med människor som är relativt okända. Här finns också ett motstånd mot att använda egen tid för fackliga frågor.

Och jag kan erkänna liksom jag är ingen Facebook-människa. Jag, liksom om jag träffar några människor på en kurs lägger inte jag till alla och börjar sådär chatta med dem. Det skulle jag aldrig göra.
[AO2011:03]

Behovet av kontakter utanför den egna arbetsplatsen framkommer hos gruppen med arbetsplatsombud. Det finns frågor, problem och situationer som man dels inte känner är lämpliga att lyfta med arbetsgruppen och dels kanske kräver ett annat skyddsombud för att förstå. Andra problem kräver ett så kallat ”bollplank” för att kunna bearbetas.

Alltså det är ju inte så att jag direkt ska hålla hemligheter för mina medarbetare men däremot finns det ju faktiskt saker jag inte ska dryfta med alla. [AO2011:03]

Det finns många fördelar med att skapa och upprätthålla kontaktnät med andra som befinner sig i en liknande situation. Inte minst kan utbildningsgruppen fungera som ett extra stöd eller diskussionspartner att lyfta olika frågor med vid sidan om kontakten med exempelvis huvudskyddsombudet. Ett problem som framträder i intervjumaterialet är att man inte har kunskap om Kommunals egna möjligheter för kommunikations- och meningsutbyten mellan medlemmar.

Frågan om stöd och kontaktnät kan anta olika dimensioner. Det kan handla om mer informella kontakter mellan kursdeltagare och det kan handla om vilket stöd kursdeltagarna upplever finns i relationen till Kommunal. Det är framförallt arbetsplatsombuden som pekar på betydelsen av att kunna ringa facket för att få hjälp. Noviserna menar generellt i gruppen att man alltid kan ta kontakten uppåt. Den utbildning man gått har i första hand ökat kontaktmöjligheten genom att man nu är mer säker på vad man ska fråga om.

Vi hade ett möte nu om neddragningar. Då ringde vi upp dem och frågade om hur man skulle ställa sig till det och hur mycket jag skulle tjata emot. Eller tjata, men att just ifrågasätta. Så då fick man ju svar då.[AO2011:01]

Jag uppfattar att det ska vara så här som, tänker man, ska kunna ringa ner till sektionen och så frågar man är det verkligen så, eller tänker jag fel. Och de ställer upp till hundratio procent. Kanonbra är de. [AO2011:04]

Jag har väldigt stort förtroende för dem för vad man än frågar om så har man om man inte klar upp det själv så ställer de upp.
[AO2011:04]

Stöd kan också handla om relationer mellan olika kursdeltagare. Vi såg det som att kurs-tillfällena kunde bli utmärkta inkörsportar för mer informella kontakter mellan skyddsombuden eller de regionala fackliga ombuden. Överlag har väldigt få kontakter skapats mellan kursdeltagarna oavsett utbildning och facklig verksamhetsnivå. En orsak som anges är geografisk spridning i en region eller i ett län. En annan orsak anges som skillnader i avtal och därmed olika villkor vilket gör ett samarbete eller kontaktskapande mindre relevant.

6. Diskussion om kvalitet i facklig utbildning

6.1 Inledande orientering

Den här rapporten handlar om kvalitet. Syftet har varit att skapa ett diskussionsunderlag om kvalitet i fackliga utbildningar. Rapporten bygger dels på en litteraturstudie om kvalitet och dels på en empirisk studie med kursdeltagare i facklig utbildning. Litteraturstudien visar på flera grundläggande saker som kan vara nyttiga i en diskussion om kvalitet. För det första är kvalitetsbegreppet föränderligt över tid och för det andra måste vi skilja på vad man kan kalla statisk respektive dynamisk kvalitet. En statisk kvalitet är en objektiv kvalitet som saknar upplevelsedimension. Kvalitet blir i detta perspektiv något som är mätbart, översiktligt och lätt att bedöma. Den statiska kvaliteten kopplar vi till varu- eller produktkvalitet. När produkten inte håller måtten kasserar vi den. Kvalitetstänkandet har länge haft denna förenklade karaktär inom industrin. Kvalitet kom ytterst att bli en fråga om att precisera, härda och förbättra. Det statiska kvalitetstänkandet har fortfarande en viktig roll att fylla inom industriproduktionen.

Vi har till stor del lämnat industrisamhället bakom oss och tagit steget in i ett tjänstesamhälle där service har ersatt varan i produktionen. Tjänster har blivit immateriella varor. Kvalitetstänkande som bygger på en statisk kvalitet är inte längre funktionellt. Idag talar vi om tjänstekvalitet med betoning på kvalitet. Det är egentligen ett jättesteg från statisk, kvantitativ och objektiv kvalitet till en dynamisk och upplevelseinriktad kvalitet där just tanken om *kvalitativ* kvalitet är värd att betonas. Den dynamiska kvaliteten är nämligen kvalitativ i sin karaktär. Vi tänker oss att dynamisk kvalitet bygger på en lång rad skilda förväntningar på och upplevelser av en unik tjänst. Upplevelser som är kvalitativt olika. Den dynamiska kvaliteten är således en mångfacetterad och multidimensionell form av kvalitet.

En kvalitativ uppfattning om kvalitet handlar om spännvidden av kvalitetsaspekter. Den dynamiska kvaliteten blir därmed lika omfattande som det antal människor som brukar tjänsten. Det dynamiska kvalitetsbegreppet blir här en prisma för oss som studerar kvalitet likt oändligt många solstrålar som fokuserar på en enda brännpunkt. En konsekvens av ett dynamiskt kvalitetsperspektiv är dels att det blir betydligt svårare att avgöra vad som är kvalitet i generell mening och dels mer komplicerat att mäta den i kvantitativa termer. Den dynamiska kvaliteten är svårfångad oavsett om vi talar om tjänster inom handel, vård eller utbildningsvärlden.

Som lärare vid ett universitet är vi alla engagerade i frågan om vad som är kvalitet inom utbildning. Det är en del av vår vardag. Vid ett seminarium för en tid sedan ställdes frågan om vad studenterna ansåg vara kvalitet i utbildning. Svaret var enhälligt (inom gruppen).

Kvalitet är en upplevelse som är direkt kopplad till hur man upplever föreläsningarna vid universitetet. Den viktigaste faktorn för denna upplevelse var dessutom kopplad till lärarens prestation. Det var således direkt avgörande för studenternas upplevelse av hög eller låg kvalitet hur man uppfattade läraren som person samt dennes förmåga att intressera studenterna för innehållet i studierna. En konsekvens av detta synsätt är att innehållet i utbildningen får en mindre framträdande roll där lärarens ”underhållningsvärde” och förmåga att entusiasmera får avgörande betydelse för känslan av kvalitet.

I den empiriska delen av studien har vi valt att belysa olika aspekter av facklig utbildning som dels kan ha en kvalitativ karaktär och dels kan kopplas till en dynamisk kvalitet. Vi har inte lagt brännpunkten på kursledaren som värdemätare av kvalitet. Det är orimligt och fångar inte en bråkdel av vad vi kallar dynamisk kvalitet. Vi har istället försökt fånga något av den spännvidd vi tror kan kopplas till tanken om kvalitet. I diskussionen som följer har vi valt ut några frågor som vi tror har mer betydelse än andra för denna spännvidd av kvalitetsaspekter.

6.2 Kvalitetsaspekter i studien

I den empiriska delen av studien har vi använt oss av fyra olika frågeteman. Det första rörde kursdeltagarnas bakgrund. Frågan om tidigare erfarenhet av facklig utbildning kom att vara den mest intressanta utifrån tanken om dynamisk kvalitet. Vi antog att tidigare erfarenheter av facklig utbildning skulle kunna skapa olika förväntningar på den aktuella utbildningen. Vi gjorde här en differentiering mellan noviser, gesäller och mästare med utgångspunkt i skillnader i erfarenhet av fackliga uppdrag och fackliga utbildningar. Uppdelningen kan liknas vid tanken om idealtyper, dvs väldigt grovt tillyxade kategorier som temporärt fungerar som hjälpmedel i analysprocessen.

Vad var då skillnaden i förväntningar mellan de olika grupperna? Överlag var förväntningarna på den utbildning man skulle gå väldigt svaga. Många gånger möttes vi intervjuare av en fundersam tystnad. I flera fall erkände man öppet att man inte hade några förväntningar överhuvudtaget på utbildningen. Hur kommer det sig? Det är väl inte möjligt att man inte har någon aning om vad utbildning handlar om. Vi valde att koppla avsaknad av förväntningar till brist på information. Det var vanligt att kursdeltagare blivit tillsagda att gå en kurs utan mer utförlig information om innehållet. Det visade sig också att det många gånger saknades personligt förankrade motiv till att gå en särskild utbildning. Man var tillsagd eller uppmanad att gå en kurs från högre ort.

Vilken roll spelar då förhandsinformation och eget intresse av en utbildning för den dynamiska kvaliteten? Eftersom det dynamiska kvalitetsbegreppet lägger fokus på förväntningar kommer avsaknaden av förhandsinformation att spela en väsentlig roll för upplevelsen av utbildningen. Vi vet helt enkelt inte vad som väntar och kan inte heller bilda oss

en uppfattning i förväg. Noviserna talar om en spänning och en nervositet inför utbildningen. I den mån gesällerna vet vad utbildningen ska handla om bygger det på andrahandsinformation från tidigare kursdeltagare. I utbildningen sätts man samman med okända människor (initialt) på en ny plats i en utbildningssituation man inte känner till. Om man dessutom är mer eller mindre beordrad att gå utbildningen är det en olycklig kombination. Vi tror att tydlig information om innehållet i utbildningen kan skapa såväl förväntningar (både positiva och negativa) samt motivation att genomföra utbildningen. Vi tror att positiva förväntningar på en utbildning (som dessutom håller vad den utlovar) kan öka upplevelsen av kvalitet hos kursdeltagaren.

Tydlig förhandsinformation kan motverka den överlappningssituation som beskrivs av informanterna. Framförallt mästarna ställer sig kritiska till att upprepa kursinnehåll som man redan är bekant med. Det kan handla om att man har gått en liknande utbildning tidigare eller att man till och med själv utbildar i vissa moment. Gesällerna menar att många moment är repetitiva och att man inte lärt sig något väsentligt nytt i utbildningen. Här kan vi naturligtvis ställa en positiv inställning till repetition mot en negativ. Det skadar sällan att repetera kunskap i syfte att lära sig, behärska eller att förstå. De flesta gesäller är dock tveksamma till värdet av genomförd utbildning när de funderar på vad man har lärt sig och vad man har fått ut av kursen.

I intervjuerna lyfts denna upprepning av utbildning fram som en fråga om validering. Såväl mästare som gesäller ser inte att det finns någon fungerande validering inför utbildningstillfällena. Dessa båda grupper menar att någon form av validering kunde spara både tid och pengar. Sammantaget kan man fundera på hur upplevelsen av kvalitet påverkas för en enskild kursdeltagare som upptäcker att denne redan har den kunskap som kursen avser att förmedla. Vi tror att upplevelsen av utbildningskvalitet blir negativ i en sådan situation. Ett sätt att arbeta med den dynamiska kvaliteten är således att utnyttja befintliga system för validering inom Kommunal eller att titta på nya verktyg för detta moment. En mer specificerad målgrupp i utbildningssituationen ökar den dynamiska kvaliteten.

Inom den formella utbildningen arbetar man vanligen med behörighet och examination. En student vid högskolan måste exempelvis kunna visa på att denne är behörig för studier på en viss nivå. Tidigare meriter är direkt avgörande för vidare studier. Samtliga intervjuade i studien menar att man inte genomfört någon form av kunskapstest. Frågan om examination är kontroversiell. Det är inte självklart att ett test mäter det man tänker sig eller att det ens är användbart som "kunskapsmätare". Inom Kommunal finns också en pedagogisk tradition som hörrör från folkhögskolans ideal om bildningsperspektiv snarare än utbildning (se *Bernt Gustafsson för mer utförlig diskussion*). I denna tradition värderas inte formella examinationer på samma sätt som i annan utbildning, t ex vid gymnasie- och högskolan. Vi tror dock på nödvändigheten av någon form av kunskapstest av flera anledningar. Det handlar om att ställa utbildningens syfte och kursmål i relation till individens pre-

station under kursen. Att mäta eller pröva vad kursdeltagaren har ”lärt sig” blir ett sätt att mäta utbildningens förmåga att förmedla det man avser att lära ut. Traditionellt brukar detta kopplas ihop med begreppet kvalitet. Någon form av kunskapstest kan naturligtvis också bidra till validering av kursdeltagares tidigare prestationer.

Vänder vi blicken mot det praktiska tillvägagångssättet av utbildningarna får såväl kursupplägg som kursledare positiv kritik. Det gäller samtliga tre utbildningar som ingår i denna studie. Det finns en hög kompetens, kunnighet, pedagogisk skicklighet samt en personlig öppenhet hos kursledarna som uppskattas av kursdeltagarna. Särskilt betonas modellen att varva undervisning med grupparbeten som väl genomtänkt. Kursdesign torde således i allmänhet hålla en hög dynamisk kvalitet d v s motsvara de förväntningar kursdeltagarna i allmänhet har av kursupplägg och kursledare. Alternativt är det en positiv överraskning.

När det gäller gruppdiskussioner framkommer att problem, eller snarare de fall (case) som används i utbildningen är fördefinierade. Det innebär att kursdeltagarna (noviserna) löser uppgifter som säkerligen är illustrativa men sällan motsvarar de reella problem man har på den egna arbetsplatsen. Noviserna upplever vissa exempel som konstruerade i syfte att lära sig hitta bland lagar och paragrafer. Det kan vara en omväg till kunskap. Vänder man på ordningen och låter konkreta (praktiska) problem föregå lösningen får man en bättre förutsättning för ett mer problembaserat lärande.

Förslagsvis kan man låta en probleminventering föregå utbildningen och därmed skaffa en utgångspunkt för ”verkliga” fall och situationer som kursdeltagarna möter i sin vardagspraktik. Noviserna återkommer ofta till skillnaden mellan offentliga och privata arbetsplatser och arbetsförhållanden. I dessa berättelser återges flera situationer som kunde ha använts i kursupplägget istället för de konstruerade fallen. En ökad grad av verklighetsnära fall och situationer ökar novisernas självsäkerhet i rollen som arbetsplatsombud. När det gäller gesäller och mästare kommer detta mer automatiskt till följd av högre erfarenhet. Här talar man istället om att låta nya RFO:are följa med ut för att skaffa sig en praktisk förståelse av rollen. Denna omvända metodik, nämligen att definiera problemen snarare än lösningarna kan leda till ett mer verklighetsnära praktiskt lärande där konkreta och igenkännbara problem står i förgrunden. Att känna igen problemen och ha kunskap om möjliga vägar till lösning kan i sin tur leda till ökad säkerhet och trygghet i uppdraget.

Vi ska avsluta denna del av diskussionen genom att titta på strukturkvalitet. I litteraturgenomgången definierades strukturkvalitet som organisatoriska och resursmässiga förutsättningar. Vi har i vår intervjuguide valt att fylla begreppet med delvis ett annat innehåll. Struktur handlar här om vilka relationer eller länkar som skapas mellan olika intressenter av den fackliga utbildningen. Tillför man ett dynamisk kvalitetstänkande kommer struktur handla om vilka kontaktnät som skapas mellan kursdeltagare genom den fackliga utbild-

ningen. Frågan är då på vilket sätt dessa kontaktnät används. Intervjuerna av såväl noviser, gesäller och mästare pekar på att inga nya kontaktnät skapas till följd av utbildningen. Vi tycker det är märkligt. Å ena sidan efterfrågar noviserna ökat stöd i att hantera olika frågor, situationer och problem i vardagen. Å andra sidan verkar man inte utnyttja tillgängliga resurser, dels varandra som en del i problemlösningen. Noviser, gesäller och mästare vittnar även om betydelsen av att dela varandras erfarenheter och kunnande men finner inte naturliga vägar för detta erfarenhetsutbyte utanför utbildningssituationen. Resursmässigt finns redan virtuella mötesplatser genom Kommunal men dessa utnyttjas inte för kontaktskapande yrkesrelationer.

I intervjuerna med gesällerna återkommer också problematiken med att lära sig, eller få information om gränserna för uppdraget. Här menar man att blandning av erfarenhet är värdefull för ökad kunskap. Vi menar att denna diskussion är en del av rolldefinitionen. Vad innebär rollen som RFO eller AO? Osäkerhet skapar oro och utbildningen lyckas inte till fullo undanröja denna osäkerhet. Vi kan se hur det finns strukturell kvalitet som inte utnyttjas vilket innebär att den dynamiska kvaliteten blir lidande. Att ta kontakt och skapa nya relationer är frivilligt och bör så vara. Man bör dock fundera på hur man kan utnyttja utbildningen till ökade kontakter. Det finns mycket att lära av den traditionella distansutbildningen som många gånger enbart utnyttjar virtuella möten. Man kan exempelvis initiera gruppuppgifter på nätet mellan utbildningsdagarna, genomföra den probleminventering som vi talade om tidigare, sprida information om kursinnehåll och genomföra kurspresentationer av olika slag.

6.3 Ett alternativt sätt att mäta dynamisk kvalitet

En möjlig ingång i en diskussion om hur man kan mäta kvalitet är att anlägga ett tidsperspektiv. Utbildningsdagarna i de kurser vi studerat ligger antingen i en enda följd eller utspridda över några veckors tid. Frågan om kvalitet brukar vanligen koncentreras till den aktuella utbildningstiden. Inom utbildningssituationer är det vanligt att använda sig av olika former av skriftliga och muntliga utvärderingar, t ex i samband med kursavslut. Den här formen av omedelbar återkoppling används på de tre undersökta utbildningarna. Vi tror emellertid att dynamisk kvalitet måste mätas både a) innan, b) under och c) efter utbildningsinsatsen. Vidare anser vi att det behövs ett annat sätt att se på kvalitet och därmed en annan ingång för kvalitetsmätning. Kvalitet som krav, förväntningar och behov är ett sådant alternativt perspektiv som ligger närmare kursdeltagarnas berättelser än traditionella kursutvärderingsinstrument. Tabellen nedan visar hur vi tänker:

Dynamisk kvalitetsmätning		
Kvalitet som krav	Förberedelser där ansvaret ligger på utbildningsanordnaren	Insatsen sker framförallt innan utbildningen
Kvalitet som förväntningar	Förväntningar på utbildningens former och innehåll	Insatsen sker innan och under utbildningen
Kvalitet som behov	Förväntningar på utbildningens förmåga att tillfredsställa behov av problemlösning	Insatsen sker både innan och efter utbildningen

Tabellen föreställer kvalitet som krav, förväntningar och behov inom ramen för dynamisk kvalitet (utkast oktober 2011)

Kvalitet som krav handlar om att genomföra validering av förkunskaper i syfte att fånga in rätt målgrupp för utbildningen. Vidare handlar kvalitet som krav om att säkerställa att alla kursdeltagare i målgruppen får utförlig information om aktuell utbildning, t ex kurslitteratur och kursmaterial. Kvalitet som krav bygger vidare på utförliga syften och mål med utbildningen samt former för att säkerställa att målen uppfyllts. Kvalitet som krav slutligen innefattar bibehållen kompetens hos kursledare och föredragshållare samt en beprövad kursdesign. Tyngdpunkten i denna kategori ligger i tiden innan utbildningsinsatsen.

Kvalitet som förväntningar bygger på att kursdeltagarnas förväntningar ligger till grund för deras upplevelse av kvalitet. De förväntningar som föreligger kan mätas i förväg, t ex genom ett enkätutskick eller i samband med kursstart såväl skriftligt som muntligt. Om utbildningen motsvarar ställda förväntningar har kursen god dynamisk kvalitet. Genom kursinformation och validering (se kvalitet som krav) skapas realistiska förväntningar på kursen. Denna kvalitetskategori ligger både innan och under utbildningsinsatsen.

Kvalitet som behov innebär att kursdeltagarna prioriterar de olika praktiska problem som dyker upp i sitt uppdrag. Det uppstår ett behov att hitta lösningar eller vägar/verktyg för att kunna känna igen/lösa dessa efter utbildningen. Kursdeltagarnas behov av information, kunskap, erfarenheter måste därför få ett större utrymme i utbildningssituationen. Den dynamiska kvaliteten kan erhållas genom att kursdeltagare *upplever* att man fått relevant kunskap genom utbildningen, d v s kunskap man upplever har stor nytta. Denna kategori ligger både innan och efter utbildningsinsatsen.

6.4 Avslutning

Den här diskussionen har tagit avstamp i den empiriska studie som gjorts av tre utbildningar och är baserad på ett begränsat antal kursdeltagares utsagor. Vi har valt att lyfta in ett dynamiskt perspektiv på kvalitet. Detta begrepp lägger fokus på kursdeltagarens kvalitativa upplevelse och förväntningar på utbildning snarare än statisk kvalitet i objektiv mening. Denna ansats att använda dynamisk kvalitet är att vara medvetet subjektiv i vår tolkning av vad kursdeltagarna berättar. Vi kan inte säga något om hur det är bara hur det uppfattas att vara. Det är dessutom våra egna tolkningar som ligger till grund för de analyser vi gjort. Det är möjligt att vi missförstått något som man har sagt eller att vi övertolkat ett uttalande. Det har inte varit vår avsikt. Utifrån den analys av alla de berättelser vi har fått ta del av följer sju punkter. Vi har valt att tala i termer av rekommendationer för att öka den dynamiska kvaliteten. Rekommendationer kan man välja att följa eller avstå ifrån.

6.4.1 Rekommendationer för att öka den dynamiska kvaliteten

- Utförlig förhandsinformation om innehåll och form i utbildningen.
- Validera kunskapen för att förhindra att kursdeltagare möter upprepade utbildningar med likartat innehåll.
- Kunskapstest (även enkla och informella) kan bidra till ökad dynamisk kvalitet.
- Utforma kunskapstest så att det mäter kursens måluppfyllelse. Utbildningens mål måste göras mätbara och ofta mer preciserade.
- Behålla kursupplägg (design) och kursledares, föredragshållares kompetens i organisationen.
- Låta verkliga praktiska problem få företräde framför konstruerade lösningar.
- Använd alternativa begrepp och perspektiv för att mäta dynamisk kvalitet snarare än statiska traditionella synsätt.

REFERENSER

Aartojärvi, K. (2004). *Att skapa en verksamhet med balanserad styrning*. Göteborg: Västra Götalandsregionen.

Andersson, P & Fejes, A. (2010). *Kunskapers värde: validering i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, P., Sjösten, N-Å., & Ahn, S-E. (2003). *Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens. Perspektiv på validering*. Myndigheten för Skolutveckling.

Arvedson, L. (2004) *Det svenska utbildningssystemet- en tillväxtmotor?* Svenskt Näringsliv.

Beckford, J. (2002). *Quality. Second edition*. London: Routledge.

Bergman, B & Klefsjö, B. (1999). *Kvalitet från behov till användning*. Lund: Studentlitteratur.

Bergman, B & Klefsjö, B (2010). *Quality from Customers' Needs to Customer Satisfaction*. Lund: Studentlitteratur.

Besterfield, D, H. (1998). *Quality Control*. New Jersey: Pearson/ Prentice Hall.

Boman, J., Lögdlund U. & Johansson, C. *Projektet Tänk Om. Att arbeta med OCN-metoden*. Centrum för kommunstrategiska studier. Rapport 2011: 3. Linköpings universitet.

Bourdieu, P. (1993). *Kultursociologiska texter*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Sympoison AB.

Broady, D. (1991). *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag.

Bryman, A. (2007). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.

Dahl, I.S., & Hasselgren, A-M., (1995). *Kvalitet i vården*. Lund: Studentlitteratur.

Dahlgaard, J.J & Dahlgaard- Park, S-M. (2006). *Lean Production, Six Sigma Quality, TQM and Company Culture*. The TQM Magazine. Vol. 18 No. 3, pp. 263-281.

Edström, A., Svensson, C & Olsson, J. (2008). *Att mäta för att veta*. ISBN: 91- 7164 018- 5. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.

Edvardsson, B. (1996). *Kvalitet och tjänsteutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Edvardsson, B., & Thomasson, B. (1996). *Kvalitetsutveckling- ett managementperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Edvardsson, B., Andersson, T., Sandén, M. & Waller, B. (2002). *Mätning av tjänstekvalitet i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Ellström, P-E. (1997). *Arbete och lärande- förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet.

Ellström, P-E. (2002). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.

Estyn (2008). *Education for Sustainable Development and Global Citizenship in Adult Community- based Learning and Youth Work in Wales*.

EU- kommissionen. (2010) *Europe 2020. A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Bryssel.

EUA. (2005). *Developing an Internal Quality Culture in European Universities*. Brüssel.

EUA. (2006). *Quality Culture in European Universities: a Bottom- up Approach*. Brüssel.

EUA. (2010). *Creativity and diversity. Challenges for Quality Assurance Beyond 2010*. Brüssel.

Folkbildningsrådet (2005). *Att utveckla kvalitet*. Stockholm

Folkbildningsrådet (2009). *Nationell redovisning av folkbildningens kvalitetsarbete*. Stockholm.

Grimby, U. (1993). *Att arbeta med kvalitet. Utveckling av standards och indikatorer i vården*. Lund: Studentlitteratur.

Gustavsson, L & Wouwitz, L. (2008). *Validering av vuxnas kunskande – med rättvisa i fokus*. Göteborg: Göteborgs universitet, NMC.

Gvaramadze, I. (2008). *From Quality Assurance to Quality Enhancement in the European Higher Education Area*. European Journal of Education, Vol. 43, No 4.

Halvorsen, K. (2003). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Hult, Å., & Andersson, P. (2008). *Validering i de Nordiska länderna- Policy och praktik*. Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärande. ISBN: 978-91-976112-2-0.

Högskoleverket (1997) *Kvalitetsarbete– ett sätt att förbättra verksamhetens kvalitet vid universitet och högskolor?* ISSN 1400-948X

Högskoleverket (2001). *Högskoleverkets utvärderingar- från bedömning av kvalitetsarbete till bedömning av kvalitet*. Högskoleverkets rapportserie 2001:8 R. ISSN 1400-948X

Högskoleverket (2001). *Att utvärdera kvalitet i högre utbildning. Internationella jämförelser av system för kvalitetsgranskning*. Högskoleverkets arbetsrapporter 2000:15 AR. ISSN 1404-5745

Högskoleverket (2007). *Vad är kvalitet i distansutbildning? Utvärdering av lärarutbildning på distans*. Rapport 2007: 41 R. Stockholm.

Juran, J., M. (1992) *Juran on Quality by Design*. New York: Free Press.

Kock, H & Ellström, P-E. (2011). *Formal and Integrated Strategies for Competence Development in SMEs*. Journal of European Industrial Training. Vol. 35, No. 1, pp. 71-88.

Liker, J.K. (2004). *The Toyota Way*. New York: McGraw- Hill.

Lilja, J., & Wiklund, H. (2006). *Obstacles to the Creation of Attractive Quality*. The TQM Magazine, Vol. 18 No. 1, pp 55-66.

Magnusson, L. (2009). *Europa efter Lissabon- Lärdomar av Lissabonstrategin 2000- 2009*. TCO, LO & Saco

Morgan, B., & Lydon, J. (2009). *Bologna: Some Thoughts on its Effect on The Internationalisation of Higher Education*. Journal of Applied Research in Higher Education. Vol 1, No 1, p 64.

Muralikrishnan, T.R. (2009). *Implementing the Concept of Quality Circle in Affiliated Colleges*. International Journal of Educational Administration, Vol. 1, No 1, pp. 69-76.

Myndigheten för skolutveckling (2003). *Att granska och förbättra kvalitet*. Stockholm

NVL (2008). *Systematisk kvalitetsarbete i voksnes læring*. Nordiske brikker til en mosaik. Nordiska Ministerrådet.

NVL (2010). *Kvalitet – hvordan? Kvalitet i voksnes læring – en sammenlignende casebeskrivelse av nordisk kvalitetsarbeid*. Nordiska Ministerrådet.

Olve, N-G., Roy, J & Wetter, M. (1997). *Balanced Scorecard i svensk praktik*. Malmö: Liber AB.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage Publications.

Regeringen (2003). *Internationellt forum för vård på lika villkor*. Socialdepartementet.

Regeringen (2004a). *Att säkerställa vård på lika villkor: Fokus på primärvården*. Socialdepartementet.

Regeringen (2004b). *Bättre hälsa genom folkhälsoarbete i primärvården*. Socialdepartementet.

Regeringen (2009) . *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Regeringens proposition 2008/2009: 199.

Riksrevisionen (2008). *Högre kvalitet i högre utbildning*. RiR 2008:19. ISBN 978 91 7086 158 1.

Ross, J., E. (2006). *Total Quality Management. Text, cases and readings*. Florida: St. Lucie.

Sandén, B. (2007). *The customer's Role in New Service Development*. Avhandling. Karlstad Universitet.

Sandholm, L. (1999). *Trendy Versus Effective Quality Strategies*. The TQM Magazine, Vol. 11 No. 6, pp. 437- 444.

Svenning, C. (1997). *Metodboken*. Eslöv: Lorentz förlag.

Svensson, L & Åberg, C. (2001). *E- learning och arbetsplatslärande*. Stockholm: Bilda Förlag.

Svensson, O. (2007). *Alternativa miljöer för lärande*. SALT, Högskolan i Halmstad.

Socialstyrelsen (1994). Utvärdering av kvalitet. *SoS- rapport 1994: 13*. ISSN 1100-283.

Socialstyrelsen (2006). *Öppna jämförelser av hälso- och sjukvårdens kvalitet och effektivitet*. Bergslagens Grafiska AB.

Socialstyrelsen (2007). *Öppna jämförelser av hälso- och sjukvårdens kvalitet och effektivitet*. Bergslagens Grafiska AB.

Socialstyrelsen (2008). *Öppna jämförelser av hälso- och sjukvårdens kvalitet och effektivitet*. Bergslagens Grafiska AB.

Sveriges Kommuner och Landsting (2009). *Att analysera hälso- och sjukvårdens kvalitet och effektivitet. En metodstudie baserad på öppna jämförelser*. Stockholm.

Ternov, S. (1998). *Kvalitetsutveckling i sjukvården- kvalitetsmätning, ISO 9000 och föreskrifter*. Lund: Studentlitteratur.

Thia, C.W., Chai, K-H., Bauly, J., & Xin, Y. (2005). *An Exploratory Study of the Use of Quality Tools and Techniques in Product Development*. The TQM Magazine, Vol. 17 No. 5, pp. 406- 424.

University of Maine (2001). *The U.S Health Care System: Best in the World, or Just the Most Expensive?*

Valideringsdelegationen (2007). *Koncept för validering av generella kompetenser i folkbildning och informellt lärande.*

Vedung, E. (1998). *Utvärdering i politik och förvaltning.* Lund: Studentlitteratur.

WHO (2000). *The World Health report 2000- Health Systems: Improving Performance.* Geneve.

Zhang, L. (2009). *A Value- Added Estimate of Higher Education Quality of US states.* Education Economics. Vol. 17, No 4, December 2009, pp. 469-489.

Elektroniska referenser

Irl 1: www.ocn.se

Irl2: www.swedac.se

Irl 3: www.kravmarktyrkesroll.se