

# Livslångt lärande och strategiskt styrd kompetensutveckling: Möjligheter och utmaningar

*Jimmy Jaldemark, Peter Öhman och Peter Mozelius*



# Livslångt lärande och strategiskt styrd kompetensutveckling: Möjligheter och utmaningar

*Jimmy Jaldemark, Peter Öhman och Peter Mozelius*

Det livslånga lärandet ska ses som en strategisk fråga där medarbetares personliga utveckling kan relateras till organisationers långsiktiga framgång. Utifrån denna utgångspunkt har Jimmy Jaldemark, Peter Öhman och Peter Mozelius vid CER utvecklat och utvärderat korta flexibla teknikstödda kurser för bank- och försäkringsanställda. Resultaten visar att den pedagogiska modellen ger förutsättningar för såväl individuellt som organisatoriskt lärande. Vidare är kurserna kopplade till såväl ledarskapsnärvaro som social och kognitiv närvaro. Om olika organisationer skickar deltagare till samma kurs kan deltagarna även överföra och hämta hem idéer. Ett sådant erfarenhetsutbyte värdesätts extra mycket. Forskningsresultaten har tidigare publicerats i två internationella bokkapitel: "A post-pandemic strategy to support lifelong and work-integrated learning: Rethinking pedagogy, technology, and collaboration" (Mozelius, 2022) och "Applying community of inquiry in designing higher education lifelong learning courses: The case of the BUFL-project" (Jaldemark, Mozelius och Öhman, 2024).

## Inledning

Den högre utbildningens roll i förhållande till det omgivande samhället håller på att förändras. Flera skäl samverkar till detta: digitaliseringen, omstruktureringen av organisationer och förändringar i villkoren för att utföra arbete samt politiska initiativ.<sup>1</sup> Det handlar inte längre om att universitet och högskolor enbart ska utbilda yngre personer för ett framtida yrkesliv. Lika viktigt är det livslånga lärandet, det vill säga att yrkesverksamma personer kan kompetensutveckla sig under det att de har ett arbete eller för att kunna gå från ett arbete till ett annat.<sup>2</sup> Detta ska kunna ske när behovet påkallar och parallellt med att individerna sköter sina ordinarie arbeten.<sup>3</sup>

Ett livslångt perspektiv på lärande kan relateras både till samhällets formella utbildningssystem och till det informella lärande som dagligen sker i arbetslivet. Det gör att det behöver utvecklas kurser som stödjer samhällets behov och att dessa kan anpassas efter rådande förhållanden samtidigt som de bygger på etablerade lärandeteorier.<sup>4</sup> Förutom att stödja individers lärande är det en fördel om kurserna kan designas så att de gör nytta på aggregerad nivå oavsett om det avser en eller flera organisationer eller en hel bransch. Att förädla personalens kompetens blir då en strategisk fråga där medarbetarnas personliga förkovran kan gå hand i hand med organisationens och branschens långsiktiga utveckling. Knäckfrågan är hur en organisation på bästa sätt kan understödja denna lärandeprocess för sina med-

---

<sup>1</sup> Jaldemark et al. (2021).

<sup>2</sup> Billet (2020).

<sup>3</sup> Jaldemark (2021).

<sup>4</sup> Engeström och Sannino (2021).

arbetare.<sup>5</sup> De organisationer som tar sig an detta och arbetar aktivt med frågan har sannolikt en konkurrensfördel i förhållande till de organisationer som inte tar arbetet med kompetensutveckling på samma allvar.<sup>6</sup>

Till följd av politiska initiativ gavs svenska universitet och högskolor möjlighet att starta olika utvecklingsprojekt inom detta område. Ett av de projekt som beviljades medel var initiativet "Branscutveckling hos banker och försäkringsbolag genom flexibelt livslångt lärande (BUFFL)". Projektet, som drevs av CER med assistans av lärare vid de företagsekonomiska enheterna vid Högskolan Kristianstad och Uppsala universitet, genomfördes 2019–2021 och lever vidare i form av kursverksamheten.

Denna kortrapport tar hjälp av ett ramverk kallat "Community of Inquiry", som översatt till svenska blir "utforskande gemenskaper" och består av tre närvaroformer.<sup>7</sup> Ledarskapsnärvaro handlar om att designa och organisera kurser, underlätta dialog och instruera kursdeltagare. Denna form av närvaro behöver nödvändigtvis inte enbart inbegripa lärarnas roll, även andra deltagare kan vara aktiva i arbetet med design och organisering liksom i att underlätta dialoger och ta instruerande roller. Social närvaro handlar om att ge förutsättningar för personliga och affektiva uttrycks sätt, ett öppet samtalsklimat samt gruppsammanhållning. Denna form av närvaro får näring av ledarskapsnärvaro och bidrar till att sociala uttryck kan användas för att underlätta lärandet. Kognitiv närvaro handlar primärt om att stimulera tänkandet, undersöka information, integrera idéer och därefter komma fram till en lösning på det problem som undersöks. Ledarskaps- och social närvaro förstärker den kognitiva närvaron och förbättrar förutsättningarna för lärande hos såväl individen som gruppen.

I det här fallet används ramverket för att i) analysera de korta, flexibla och teknikstödta högskolekurser som utvecklades inom ramen för BUFFL-projektet och ii) relatera analysen till strategiskt styrd kompetensutveckling för medarbetare och organisationer.

Följande forskningsfrågor ligger till grund för rapporten:

- Hur kan korta flexibla högskolekurser för livslångt lärande relateras till "utforskande gemenskaper"?
- Vilka möjligheter och utmaningar kan relateras till strategiskt styrd kompetensutveckling på individ- och organisationsnivå?

---

<sup>5</sup> Engeström och Sannino (2021).

<sup>6</sup> Öhman och Jaldemark (2022).

<sup>7</sup> Cleveland-Innes et al. (2024).

## Tillvägagångssätt

BUFFL-projektet tog fasta på både formella och informella utgångspunkter vad gäller livslångt lärande och vände sig primärt till ett antal svenska banker och försäkringsbolag samt ett statligt pensionsverk, alla aktiva i CER-nätverket.<sup>8</sup> Med en nätverksmetafor som grund utvecklades korta, flexibla och teknikstödda kurser i dialog med dessa organisationer och utifrån deras specifika behov. Arbetet utgick från fyra temaområden – företagsvärdering, förändringsledning, kund- och affärsrelationer samt verksamhetsutveckling – och resulterade i 23 kurser. Majoriteten av kurserna omfattade en veckas heltidsstudier, men spreds ut över flera veckor för att inte inkräkta onödigt mycket på deltagarnas ordinarie arbetsuppgifter. Det ingick också kurser som omfattade två eller tre veckors heltidsstudier med reducerad studietakt.

Förutom att de som företrädde organisationerna (arbetsgivarna) föreslog teman och deltog i utformningen av kurser, anmälde de deltagare till kurserna. De ombads också ordna så att kursdeltagarna kunde arbeta med praktiska uppgifter inom ramen för kurserna. Detta koncept går under benämningen Bring-Your-Own-Data (BYOD) och gör det möjligt att koppla ihop formellt och informellt lärande samt teori och praktik. Det sker genom att deltagarna tar sig an arbetsrelaterade utmaningar och analyserar dessa med hjälp av kurslitteratur och lärarnas handledning.<sup>9</sup>

De mest populära kurserna genomfördes vid flera tillfällen. Andra kurser gick vid ett tillfälle och några kurser lockade inte tillräckligt många kursdeltagare för att kunna ges. I slutet av varje kurs gjordes utvärderingar som senare användes för att vidareutveckla respektive kurs och även den övergripande pedagogiska modellen. Detta resulterade i en förfinad och validerad modell byggd på etablerade designprinciper för korta, flexibla och teknikstödda kurser. Preliminära resultat från projektet, baserade på de kursvärderingar som gjordes efter varje kurs, publicerades redan under projektets gång som ett led i utvecklingen av den pedagogiska modellen.<sup>10</sup>

## Resultat

Som framgår av tabell 1 var såväl utbildningsanordnaren (CER) som medverkande arbetsgivare och kursdeltagare involverade i ledarskapsnärvärns samtliga tre faser. Bland annat framgår att det var lättare att identifiera och utveckla kurser inom allmänna områden som förändringsledning än inom specifika områden som företagsvärdering. Ett skäl till detta var den rådande sekretessen och de många internutbildningar som redan fanns i det senare fallet.

---

<sup>8</sup> Jaldemark och Öhman (2020).

<sup>9</sup> Jaldemark och Öhman (2020).

<sup>10</sup> Jaldemark och Öhman (2020); Öhman och Jaldemark (2022).

Beträffande kursernas design och organisation visar tabellen att det rådde en växelverkan mellan medverkande parter. Både videokonferenser och seminarier bidrog till dialog, men det var genomgående låg närvaro i de virtuella kursrummen, bland annat till följd av att kurserna var korta och gavs med reducerad studietakt. Studieguiden blev allt mer instruerande samtidigt som inspelade föreläsningar anpassades i takt med att projektet fortgick på basis av inkomna synpunkter från kursdeltagarna.

Tabell 1: Ledarskapsnärvaro och dess relation till utbildningsanordnare och arbetsgivare/kursdeltagare

Ledarskapsnärvaro	Utbildningsanordnare	Arbetsgivare och kursdeltagare
Designa och organisera kurser	<p>Dialoger med arbetsgivare för att identifiera gemensamma branschbehov, vilket gick lättare inom allmänna områden än inom specifika områden.</p> <p>Vad gäller designprinciper var det utmanande att balansera teori och praktik, att utveckla introduktionsföreläsningar och korta filmer, att hantera seminarier och att tillhandahålla lämpligt teknikstöd.</p> <p>Kurserna designades efter uttryckta behov, t.ex. en övergång helt till distans p.g.a. pandemin och ett fokus på de kortaste kurserna, 1,5 hp, vilka var mest eftertraktade.</p> <p>Vikten av att ha en stödfunktion klar vid kursstart visade sig uppenbar och det var en utmaning att få denna att fungera p.g.a. deltagarnas olika behov.</p>	<p>Arbetsgivarrepresentanter utbytte erfarenheter och kom med idéer om branschgemensamma teman och förslag på kurser.</p> <p>Kursdeltagarna lämnade synpunkter på designprinciper, främst kurslängd, studietakt och distributionsform.</p> <p>Arbetsgivarrepresentanternas anmälningsförfarande var i flera fall oorganiserat. Ju mer genomtänkt hanterande, desto bättre utfall.</p> <p>Deltagarna hade kritiskt konstruktiva synpunkter på Mittuniversitetets IT-system och administrativa stöd.</p>
Underlätta dialog	<p>Videokonferenser, seminarier och virtuella kursrum designades för att stödja dialogen med och mellan deltagare.</p> <p>Det var en något ovan undervisningsform för vissa lärare och genomgående var det svårt att skapa aktivitet i de virtuella kursrummen.</p>	<p>Deltagarna medverkade aktivt vid videokonferenser och seminarier, men hade låg närvaro i de virtuella kursrummen.</p> <p>Deltagarna gavs olika förutsättningar beroende på om de fick studera på arbetstid eller på sin fritid.</p>
Instruera	<p>Studiehandledningar beskrev kursernas upplägg och vad som förväntades av deltagarna. Otydligheter arbetades bort efter hand.</p> <p>Inspelade föreläsningar/filmer innehöll till en början många långa sekvenser, men anpassades i omfattning allt eftersom.</p>	<p>Deltagarna följde studiehandledningarna olika noga. De gav även förslag på hur instruktionerna skulle kunna förbättras.</p> <p>Deltagarna tog del av inspelade föreläsningar/filmer mer eller mindre frekvent.</p>

Vad tabell 2 framför allt visar är skillnader i uttryckssätt och samtalsklimat beroende på om kommunikationen ägde rum i tidsbundna och videobaserade seminarier eller asynkront i virtuella kursrum. Det framgår även att deltagare från samma organisation kunde stötta varandra i vardagen, vilket inte var fallet för de som fick representera en organisation på egen hand. Vidare gav slutseminarierna en samhörighetskänsla och ett uppskattat erfarenhetsutbyte.

Tabell 2: Social närvaro och dess relation till utbildningsanordnare och arbetsgivare/kursdeltagare

Social närvaro	Utbildningsanordnare	Arbetsgivare och kursdeltagare
Personliga och affektiva uttryckssätt	Det gavs goda förutsättningar för mellanmänsklig tvåvägs-kommunikation vid de synkrona (tidsbundna) och videobaserade seminarier, men utmaningen var större i de asynkrona virtuella kursrummen.	Många deltagare var aktiva i de synkrona seminarier och gav personligt och affektivt stöd till varandra. Däremot kunde deltagarna inte bidra med personlig och affektiv bekräftelse i de virtuella kursrummen.
Öppet samtalsklimat	Involverande dialoger genomfördes i de tidsbundna seminarier, men inte i de virtuella kursrummen. Det senare påvisar svårigheterna att skapa ett öppet samtalsklimat i "tidsflexibla" forum.	Många deltagare delade med sig av idéer och erfarenheter i de tidsbundna seminarier, vilket bidrog till ett bra samtalsklimat. Den korta kurs tiden och den asynkrona kommunikationen i de virtuella kursrummen gjorde det svårt att ens upprätthålla ett samtalsklimat i detta forum.
Gruppsammanhållning	Gruppsammanhållning gick att skapa bland deltagare från samma arbetsgivare, men det var en utmaning att integrera deltagare från olika arbetsgivare.  Gruppuppgifter med deltagare från samma organisation stärkte gruppsammanhållningen bland dessa. Lärarna kunde inte motverka att ensamma deltagare blev isolerade i arbetet med avsedda gruppuppgifter.  Slutseminarierna gav idéöverföring och en samhörighetskänsla på aggregerad nivå.	Deltagare som kom ensamma från en organisation visade sig vara särskilt sårbara då de sakade en naturlig samtalspart. Dialoger online kunde inte kompensera för detta.  De flesta arbetsgivare följde uppmaningen att anmäla två eller flera deltagare, men det fanns undantag. Det var avsevärt högre avhoppsfrekvens bland ensamma deltagare.  Mest uppskattat i kursvärderingarna var erfarenhetsutbytet med deltagare från andra organisationer.

Tabell 3 visar att såväl kurslitteratur, inspelade föreläsningar/filmer och seminarier som examinationsuppgifter kan kopplas till de fyra faserna i fråga om kognitiv närvaro. Tabellen visar också att ju bättre förutsättningar som ges, desto bättre utfall. Av särskilt stor betydelse är kvaliteten på de praktiska uppgifter som deltagarna har att arbeta med inom ramen för kursen.

Tabell 3: Kognitiv närvaro och dess relation till utbildningsanordnare och arbetsgivare/kursdeltagare

Kognitiv närvaro	Utbildningsanordnare	Arbetsgivare och kursdeltagare
Stimulera tänkande	För att stimulera deltagarnas tänkande producerade lärarna förinspelade föreläsningar/filmer och utformade examinationsuppgifter som grundade sig på praktiska och organisations-specifik data (BYOD).	Såväl de förinspelade föreläsningarna/filmerna som gruppuppgifterna triggade deltagarnas tänkande. En synpunkt var att kortare inslag föredrogs framför länge inspelningar. En annan synpunkt var att valet av organisationsspecifik data påverkade i vilken grad tänkandet stimulerades.
Undersöka information	Kurslitteraturen och det pedagogiska upplägget möjliggjorde informationsinhämtning och teoretisk förståelse från olika perspektiv.	Deltagarna läste litteraturen parallellt med att de tog del av de inspelade föreläsningarna. Engelskspråkig litteratur upplevdes som bra men svår att ta till sig.
Integrera idéer	Inom ramen för kursen fick deltagarna relatera organisationsspecifik data till kurslitteraturen och diskutera detta under seminarierna.	Deltagarna bearbetade idéer beskrivna i litteraturen både på egen hand och tillsammans med andra deltagare. Via gruppuppgifter och seminarier integrerades teori och praktik.
Lösa problem	Den examinerande gruppuppgiften gav deltagarna förutsättningar att försöka lösa verkliga utmaningar på arbetsplatsen.	I flera fall upplevdes det utmanande att koppla samman teori och praktik. Det var också ojämn kvalitet på de uppgifter som deltagarna fick med sig att lösa.

## Slutdiskussion

Den pedagogiska modell som utvecklades inom ramen för BUFFL-projektet indikerar att ramverket för "utforskande gemenskaper" passar väl för professionell utveckling på såväl individnivå som aggregerad organisationsnivå. De korta, flexibla och teknikstödda kurserna visar att modellen är kopplad till alla närvaroformer – ledarskapsnärvaro, social närvaro och kognitiv närvaro – och samtliga underliggande faser.

Ett medskick från kursdeltagarna var att mer arbete måste läggas på att skapa aktivitet i de virtuella kursrummen och att teknisk och administrativ support verkligen fungerar. Överlag visar kursvärderingarna att de som deltog i denna högskolebaserade kompetensutveckling var nöjda med vad de fått med sig från kurserna, men att den organisatoriska nyttan inte var lika framträdande som den individuella nyttan. Det senare kan ses som ett uttryck för att organisationer har svårt att dra nytta av dessa kompetensutvecklingsinsatser.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Jaldemark och Öhman (2020).

Lärande i arbetslivet är en komplex fråga, inte minst med tanke på den skiljelinje som normalt går mellan individuellt och organisatoriskt lärande. BUFFL-projektet visar att avsaknaden av strategiska ställningstaganden gör det svårt att skapa förutsättningar för kompetensutveckling i ett organisatoriskt sammanhang. Det tycks finnas en förhållandevis naiv föreställning om att individers kompetensutveckling per automatik är bra för organisationen. Initiativen följs sällan upp och är sällan kopplade till verksamhetens behov. Därav följer att den kompetensutveckling som kommer medarbetarna till del, ofta på egna initiativ, inte tas till vara mer än marginellt.<sup>12</sup>

En knäckfråga i arbetet med att utveckla och förädla kompetens är ledningsgruppernas syn på livslångt lärande och deras förmåga att skapa goda förutsättningar för detta lärande. I BUFFL-projektet var genomströmningen i snitt runt 60 procent med variation mellan olika arbetsgivare och olika kurser. Vissa deltagare upplevde en brist på stöd och support från den egna organisationen, vilket bland annat kom till uttryck i form av otillräcklig tid för att optimera lärandet. I vissa fall var praktikanknytningen svag, främst beroende på att de "case" som deltagarna hade med sig inte var tillräckligt genomtänkta. Inte i något fall följdes resultaten från en examinerad gruppuppgift upp av en grupp deltagare från samma arbetsgivare nästa gång kursen gavs.

För att stärka det organisatoriska lärandet utvecklade CER en kurs i strategiskt styrd kompetensutveckling inom ramen för BUFFL-projektet. Denna kurs genomfördes med gott resultat i två pilotprojekt med deltagare i ledningsfunktioner. En viktig utgångspunkt var att synliggöra att medarbetarnas kompetensutveckling kan utgöra en resurs även för organisatorisk utveckling. I en förlängning kan denna kurs följas upp med en inventering i dialogform om möjliga utbildnings- och lärandeinitiativ och sedan ligga till grund för ett gemensamt utvecklat kompetensutvecklingsprogram som lärosätet tillhandhåller och organisationen prenumererar på under ett eller flera år.

Av särskild vikt förefaller det också vara att kursdeltagarna ges tillfälle att stärka sin kognitiva närvaro genom att arbeta med praktiska "case" inom ramen för kurserna eftersom den så kallade BYOD-principen gör det möjligt att etablera en koppling mellan teoretiskt och praktiskt innehåll som stödjer utvecklingsprocesser på både individ- och organisationsnivå. Att deltagarna, inom ramen för sin egen kompetensutveckling, får arbeta med uppgifter som organisationen brottas med i sin vardag kopplar det formella lärandet till det informella lärandet på ett naturligt sätt.<sup>13</sup> Härigenom kan personer i ledningsfunktioner även identifiera vilka enheter och vilka medarbetare som är i störst behov av kompetensutveckling. Om olika organisationer dessutom har modet att blottlägga delar av sina verksamheter och skicka deltagare till samma kurs kan deltagarna överföra och hämta hem idéer. BUFFL-projektet visar att detta erfarenhetsutbyte värdesätts extra mycket.

---

<sup>12</sup> Öhman och Jaldemark (2022).

<sup>13</sup> Jaldemark och Öhman (2020).



## Referenser

Billett, S. (2020). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Routledge.

Cleveland-Innes, M., Stenbom S. och Garrison, D.R. (red.) (2024). *The design of digital learning environments: Online and blended applications of the community of inquiry*. Routledge.

Engeström, Y. och Sannino, A. (2021). "From mediated actions to heterogenous coalitions: Four generations of activity-theoretical studies of work and learning". *Mind, Culture, and Activity*, Vol. 28, Nr. 4, s. 4-23.

Jaldemark, J. (2021). "Formal and informal paths of lifelong learning: Hybrid distance educational settings for the digital era". I Cleveland-Innes, M. och Garrison, D.R. (red.), *An introduction to distance education: Understanding teaching and learning in a new era*. Routledge, s. 25-42.

Jaldemark, J., Håkansson Lindqvist, M., Mozelius, P. och Ryberg, T. (2021). "Editorial introduction: Lifelong learning in the digital era". *British Journal of Educational Technology*, Vol. 52, Nr. 4, s. 1576-1579.

Jaldemark, J., Mozelius, P. och Öhman, P. (2024). "Applying community of inquiry in designing higher education lifelong learning courses: The case of the BUFFL-project". I Cleveland-Innes, M., Stenbom, S. och Garrison, D.R. (red.), *The design of digital learning environments: Online and blended applications of the community of inquiry*. Routledge, s. 193-214.

Jaldemark, J. och Öhman, P. (2020). "Developing a hybrid and networked educational approach to lifelong learning for organisations and employees". *The 12<sup>th</sup> International (virtual) conference on networked learning*, 18-20 maj 2020, Kolding, Danmark.

Mozelius, P. (2022). "A post-pandemic strategy to support lifelong and work-integrated learning: Rethinking pedagogy, technology, and collaboration". I Connolly, T.M. och Farrier, S. (red.), *Leadership and management strategies for creating agile universities*. IGI Global, s. 203-219.

Öhman, P. och Jaldemark, J. (2022). "Barriers to organisational development in higher education lifelong learning initiatives". I Jaldemark, J., Håkansson Lindqvist, M., Mozelius, P., Öberg, L.-M., De Laat, M., Dohn, N.B. och Ryberg, T. (red.), *Proceedings for the thirteenth international conference on networked learning 2022*. Networked Learning Conference Consortium, s. 321-325.