

Pedagogiska utmaningar i dagens arbetsliv

CAMILLA THUNBORG

Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.

JON OHLSSON

Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.

Ökad flexibilitet och ökad standardisering har och har haft stor betydelse för hur arbetslivet har organiserats det senaste decenniet. Vid en första anblick kan dessa organiseringsätt ses som motsägelsefulla där ökad flexibilitet förknippas med en minskad styrning och kontroll med större autonomi och frihet för den enskilda individen, medan standardisering antas bidra till en ökad kontroll och minskad autonomi. I artikeln analyseras och diskuteras vilken betydelse flexibilitet och standardisering har och har haft för lärande i arbetslivet. Av analysen framkommer att såväl ökad flexibilitet som standardisering tycks främja ett individuellt och anpassningsinriktat lärande, med begränsat utrymme för reflektion. Samtidigt finns flexibla arbeten, som t.ex. arbeten i tillfälliga projekt, som kan skapa goda villkor för lärande på kort sikt, men löper svårigheter att skapa villkor för ett långsiktigt kollektivt utvecklingsinriktat lärande i organisationer. Sammanfattningsvis visar artikeln att det finns väsentliga pedagogiska utmaningar i dagens och morgondagens arbetsliv. En fråga som ställs är huruvida arbetslivet har tjänat ut sin funktion som arena för lärande och utveckling i en mer djupgående mening.

INLEDNING

Pedagogisk arbetslivsforskning har å ena sidan haft ambitionen att bidra till kunskap om organisationers förmåga att ta tillvara människors utvecklingspotential och skapa goda arbetsförhållanden, produktivitet, effektivitet, kvalitet och innovationer i organisationer (se t.ex. Ellström, 2004; Engeström, 1999; Ohlsson, 2004). Å andra sidan har forskningen också fokuserat i vad mån och på vilket sätt arbetslivet påverkar människors möjligheter att lära över hela

livscykeln, inom olika livssfärer samt fördjupa sitt kunnande och integrera sina livserfarenheter (Jarvis, 2004).

I denna artikel analyseras och diskuteras vilken betydelse arbetets organisering har för lärande och utveckling i arbetslivet. Det vi särskilt belyser är två organiseringsätt som gett upphov till spänningsförhållanden mellan organisering av verksamheter och människors lärande under det senaste decenniet, nämligen ökad flexibilitet och ökad standardisering. Dessa sätt att organisera är inte nya, men tycks påtagligt ha förändrat arbetets villkor inom både privat och offentlig sektor. De kan också vid en första anblick ses som motsägelsefulla där ökad flexibilitet förknippas med en minskad styrning och kontroll med större autonomi och frihet för den enskilda individen, medan standardisering antas bidra till en ökad kontroll och en minskad autonomi. Det finns dock anledning att fördjupa förståelsen för huruvida detta är fallet. Detta ställer också en annan fråga på sin spets, nämligen vilken betydelse pedagogisk forskning har haft för att påverka dagens arbetsliv och vilka pedagogiska utmaningar som dagens och framtidens arbetsliv alltjämt står inför.

Denna artikel syftar således till att analysera och diskutera vilken betydelse ökad flexibilitet och standardisering har för människors lärande i arbetslivet. Artikeln utgår från hur flexibilitet och standardisering har beskrivits i svensk och internationell forskning. För att få information om forskning om ökad flexibilitet har sökorden ”gränslöst arbete”, ”boundaryless work” och ”contract work” använts. Vad gäller arbetets standardisering är forskningen omfattande. Här görs en avgränsning till styrning av offentlig sektor genom så kallad New Public Management (NPM) med särskilt fokus på standardisering och kontroll av den svenska skolans verksamhet.

Artikeln avslutas med en diskussion om de pedagogiska utmaningar som såväl framtida forskning som arbetsliv står inför.

LÄRANDE I DAGENS ARBETSLIV

I detta avsnitt behandlas ett antal tematiska aspekter av lärande i arbetslivet som framstår som centrala i forskningen inom arbetslivspedagogisk forskning och som tillsammans kan bidra till en analys av lärande, dess villkor, processer och utfall i relation till ökad flexibilitet och standardisering.

Forskning om lärande i det dagliga arbetet, s.k. arbetsplatslärande, utmärks idag av en alltmer syntetiserad teoribildning där tidigare separata och konkurrerande lärteorier nu används komplementärt, vilket bidragit till ökad kunskap och förståelse om den komplexitet som kännetecknar människans lärande i arbetslivet (se t.ex. Illeris, 2011; Cairns & Malloch, 2011; Ohlsson, 2004). En syntetiserad teoretisk begreppsram ger ökad möjlighet att belysa olika

tematiska aspekter av lärande i arbetslivet. Vi redogör här för tre teman som är väl belysta i den omfattande forskningen på området.

Det första temat utgår från lärandets situerade aspekter. Här har forskningen, oavsett fokus och teoretiska utgångspunkter visat att människors lärande i arbetslivet sker i den sociala praktik och det sociala sammanhang som t.ex. en arbetsplats utgör. Att fokusera det deltagande i en praktikgemenskap som sker innebär att studera hur nytillträdda medlemmar successivt utvecklas från perifera till mer fullvärdiga deltagare genom att få tillgång till olika situationer på arbetsplatsen, samspela med mer erfarna deltagare och därmed lära sig hur praktiken fungerar (Fuller m.fl., 2005; Lave & Wenger, 1991). I och genom denna sociala samspelsprocess skapas en tillhörighet till arbetsplatsen, där handlingar och innebörder som är förknippade med vad som ska göras och hur, förhandlas (Wenger, 1998). Här formas och förhandlas också identiteter inom ramen för praktikgemenskapen dvs. människors syn på sig själva i relation och med referens till andra (Thunborg, 1999). Genom att sätta fokus på arbetsplatsen som en praktikgemenskap väcks frågor om vilka som får tillträde och därmed deltar för att bli fullvärdiga medlemmar och hur deras tillhörighet till praktikgemenskapen förhandlas (Wenger, 1998). Tillträde till och tillhörighet i praktikgemenskapen utgör därmed centrala villkor för lärande. Lärprocessen sker genom deltagandet inkluderat de formnings- och förhandlingsprocesser som sker i vardagligt samspel inom praktikgemenskaper och utfallet betonar identiteter i praktikgemenskaper.

Det andra temat sätter fokus på individers erfarenhets- och reflektionsbaserade aspekter. Här betonas att människan lär genom att utföra handlingar och att reflektera över konkreta sinnesbaserade erfarenheter och upplevelser. En väsentlig del av lärandet sker genom reflektion och skapande av begreppslig förståelse, vilket i sin tur ger förutsättningar dels för att åstadkomma handlingar, dels för att kommunicera med andra och därigenom åstadkomma gemensam förståelse i det sociala sammanhanget (Billett, 2006; Illeris, 2011; Kolb, 1984). Viktiga villkor för lärande är handlings- och reflektionsutrymme. Handlings- och reflektionsutrymme avser det utrymme som individen har för att självständigt fatta beslut och handla i relation till arbetets krav samt att reflektera över vilka konsekvenser ett beslut eller en viss handling har i relation till en uppgift och/eller situation. När det gäller lärprocesserna skiljer Ellström (2004; 2011) mellan ett anpassningsinriktat och ett utvecklingsinriktat lärande. Med anpassningsinriktat lärande avses att individen lär sig att bemästra de förmågor som krävs för att utföra arbetet på en arbetsplats i enlighet med de krav, förväntningar och normer som finns där (Ellström, 2004). Med utvecklingsinriktat lärande avses istället att rådande uppgifter, krav och normer på olika sätt kan ifrågasättas och därmed bidra till utveckling (Ellström, 2001). Såväl anpassnings- som utvecklingsinriktat lärande utgör

processer som ger utfall i form av förändrad förståelse och kompetens, dvs. förmåga att utföra handlingar anpassade till det sammanhang hon befinner sig i (Ohlsson, 2004).

Den tredje tematiska aspekten avser kollektivt lärande. Forskningen om kollektiva lärprocesser har framför allt handlat om arbetsgruppers, teams och organisationers lärande. Gemensamma uppdrag och utrymme att utforma gemensamma arbetsuppgifter och strategier för att hantera dem utgör viktiga villkor för kollektivt lärande. Det kollektiva lärandet sker genom ständigt pågående processer i form av samspel kommunikation och kollektiv reflektion (Granberg & Ohlsson, 2005; Ohlsson, 2013). Den kollektiva reflektionen över människors erfarenheter har särskilt uppmärksammats i forskningen om kollektiva lärprocesser i team (Kayes m fl. 2005). Utfallet av dessa kollektiva lärprocesser utgörs av gemensam förståelse och kollektiv kompetens. I tabell 1 sammanfattas dessa tre tematiska aspekter.

Tabell 1. Tre tematiska aspekter av lärande, kopplade till villkor, processer och utfall.

Tematiska aspekter av lärande	Villkor	Processer	Utfall
Situerade läraspekter	Tillträde och tillhörighet	Deltagande genom socialt samspel och förhandling i en praktikgemenskap	Identiteter
Erfarenhetsbaserade läraspekter	Handlings- och reflektionsutrymme	Reflektion och begreppsutveckling Anpassnings- respektive utvecklingsinriktat lärande	Kompetens och förståelse
Kollektiva läraspekter	Teamarbete och gemensamma uppgifter	Samspel, kommunikation och gemensam reflektion	Gemensam förståelse och kompetens

Med utgångspunkt i dessa tre teman presenteras i det följande forskning om ökad flexibilitet och ökad standardisering som två sätt att organisera arbete på.

ÖKAD FLEXIBILITET I ARBETSLIVET

Gränslöst arbete (boundaryless work) är ett samlingsnamn som försöker fånga organisatoriska förändringar i arbetslivet till följd av ökad globalisering och krav på ökad flexibilitet (Garsten, 2008; Kamp; Lambrecht Lund & Söndergaard Hvid, 2011). Gränslöst arbete handlar dels om en uppluckring av var och när arbete utförs och förknippas främst med förekomsten av distansarbete (Allvin, Aronsson, Hagström, Johansson & Lundberg, 2006; Hanson, 2004), dels om flexibla anställningar dvs. anställningar i bemanningsföretag, kontraktsanställningar, projektanställningar och andra tillfälliga anställningar. I den här artikeln behandlar vi främst gränslöshet i form av tillfälliga anställningar, kontrakt- och projektanställningar. Dessa anställningar förekommer i såväl privat som offentlig sektor, men trots detta tycks forskningen vara mer inriktad på privat sektor.

Av nationell statistik framkommer att 16,7 procent av de anställda i Sverige 2014 var tillfälligt anställda (SCB, 2015). Till dessa kan kontrakterade konsulter läggas till då de ofta är egenföretagare som arbetar i andra organisationer (Borg & Söderlund, 2013; Evans, Kunda & Barley, 2004; Fenwick, 2004; 2006; Thunborg, 2014). Det finns ingen tillgänglig statistik över omfattningen av dessa konsulter men SCB (2014B) visar att det 2014 fanns 13 288 registrerade företag inom datakonsultbranschen och att 91 procent av dessa företag hade 0–4 anställda. Det finns skäl att anta att ett flertal av dessa företag, i mindre eller högre grad, arbetar som kontraktsanställda eller konsulter i andra företag. Tillfälligt anställda och anställda i bemanningsföretag är betydligt yngre än arbetskraften i övrigt vilket gör att dessa anställningar kan ses som inkörsportar till arbetslivet (SCB, 2014A).

Allvin m.fl. (2006) skiljer mellan gränslöst arbete som kännetecknas av en flexibilitet genom individberoende, dvs. arbeten där individen ges större ansvar för att på egen hand utföra sitt arbete och gränslöst arbete som kännetecknas av utbytbart, där individen ses som utbytbart i förhållande till arbetsplatsens flexibla organisering. Bemanningsbranschen och tillfälliga behovsanställningar bygger på en flexibilitet genom utbytbart, medan åtminstone en del av konsultbranschen kan sägas kännetecknas av flexibilitet genom individberoende. Detta då de har en särskild expertkompetens som behövs till vissa specifika uppgifter eller projekt. Det finns dock anledning att diskutera relationen mellan individberoende och utbytbart vad gäller flexibla anställningar i stort. Garsten (2008) drar slutsatsen att flexibla arbetare möts med bilden av att de är individer som genom sitt eget fria val tar ansvar för att arbeta på detta sätt, är disciplinerade och styr sig själva. Detta formar en bild av organisationer som icke-kontextuella enheter där människor kan skaffa sig nya identiteter och blir flexibla, anställningsbara entreprenörer. Samtidigt hävdar hon att flexibiliteten är tveeggad då den ger sken av att lösa upp regler lokalt,

samtidigt som vardagsarbetet är fyllt med regler, normer och värderingar om hur man ska bete sig, klä sig och vad som utvärderas i ens arbetsprestation. Hon benämner de som har tillfälliga arbeten som "vagabonder" som hon definierar enligt följande:

Workplace vagabonds, that is, the people who make up the new emerging worlds of temporary and flexible work, are in this sense pioneers in establishing new ways of relating to work, career and community. As established points of reference, such as the local workplace, the permanent contract and the concept of career, lose their traditional bearings and gain new meanings, employees of the new, emerging world of work find alternative ways of navigating successfully in the labour market. And these ways are themselves fraught with tensions and contradictions (Garsten, 2008, sidan 4-5).

Kunda och Barley (2002) visar att kontrakterade högkompetenta tekniker tjänar mer pengar som fria aktörer (dvs. egenföretagare) samtidigt som de upplever oro och stress i jakten på nya kontrakt. Trots att de har möjlighet att organisera sitt arbete självständigt, tenderar de att arbeta längre arbetsdagar. Detta till följd av att de måste anpassa sitt arbete efter projektens cykliska processer och att de är angelägna om sitt goda rykte för att överleva på marknaden. Peticca-Harris, Weststar och McKenna (2015) visar också att arbetsvillkoren inom spelindustrin, som bygger på en projektbaserad arbetsstruktur, skapar extrema arbetsförhållanden som får konsekvenser för såväl hälsa som "familjeliv". Samtidigt sker detta under en ideologisk diskurs där spelutvecklare ses som "icke-arbetare", "icke-byråkratiska", "högteknologiska bohemer" som följer sin passion att producera framgångsrika spel. Fenwick (2004; 2006) beskriver hur tillfälliga kontraktörer i utbildningsbranschen formar identiteter som "nomader" som ständigt anpassar sig till nya organisatoriska kontexter. Hon menar också att de snarare förankrar sig i den produkt eller tjänst som de säljer i olika organisationer än till organisationen i sig. Borg och Söderlund (2013) visar hur kontrakterade ingenjörer utvecklar kompetens för att hantera sina liminala positioner dvs. att befinna sig i mellanrummet mellan organisatoriska strukturer och inte ha någon tydlig organisatorisk tillhörighet. De drar slutsatsen att det krävs en särskild kompetens för att hantera denna liminalitet som består av att utveckla en förståelse för värdet av att vara i mellanrummet, att anta rollen som en insider-outsider och att översätta sina liminala erfarenheter till nya organisatoriska kontexter genom att vara reflexiv. Thunborg (2014) visar hur konsultarbete skapar två motsägelsefulla tendenser. Å ena sidan regleras kontraktarbetet i tid och rum, genom mobil IKT, vilket påverkar möjligheterna att upprätthålla egna kompetensnätverk samt

hantera projektet och det egna företagets verksamhet parallellt. Detta skapar en upplevelse av fångenskap och bristande tillhörighet till arbete och organisation. Å andra sidan framhålls att projektbaserade arbetsmodeller (i detta fall Scrum-metoden, som är en teambaserad metod för mjukvaruutveckling och förutsätter ett agilt flexibelt ledarskap med självstyrda och flexibla team, se t.ex. Lee, 2012) i sig ger stora möjligheter till erfarenhetsutbyte och ett stort handlingsutrymme.

Forskningen visar sammantaget att tillfälliga kontraktsarbeten eller konsultarbeten i tillfälliga projekt ställer högre krav på att individen klarar av att överskrida organisatoriska gränser och anpassa sig till olika organisatoriska kontexter, vars regelsystem, klädkoder och sociala strukturer kan se väldigt olika ut. Detta får till följd att individen inte upplever sig tillhörig, utan blir en outsider i organisationen, vilket kräver en liminal kompetens, dvs. en förmåga att utveckla förståelse för att vara mellan organisationer, att anta rollen som insider-outsider och att kunna översätta sina erfarenheter till nya organisatoriska kontexter. Identitetsstudier visar främst på metaforer som visar på ett utanförskap eller som att ständigt vara i rörelse, i form av nomader (Fenwick, 2004; 2006) och vagabonder (Garsten, 2008).

Det flexibla arbetets betydelse för lärande

Utifrån såväl nationella som internationella studier tycks forskningen om flexibelt arbete sätta fokus på arbetets konsekvenser för individen. Det finns emellertid anledning att fråga sig vilken betydelse denna organiseringsprincip har för lärande.

Med utgångspunkt i den situerade läraspekten innebär det flexibla arbetet i form av kontraktsarbete ett tillfälligt tillträde till flera arbetspraktiker (dvs. praktikgemenskaper), vilket gör att individen deltar och lär i flera praktiker. Samtidigt visar forskningen att kontraktsarbetare upplever bristande tillhörighet till arbetspraktikerna (samtliga eller någon av dem) som begränsar deras deltagande, både vad gäller att lära sig bemästra praktiken och att bli någon i den samma. Därav blir formande av identiteter som nomader och vagabonder utan tillhörighet till någon praktik en konsekvens. Här finns anledning att fundera över vad detta innebär för individen och arbetspraktiken. Å ena sidan kan en begränsad tillhörighet till en praktikgemenskap innebära svårigheter att utveckla ett fullvärdigt deltagande, vilket skulle kunna tyda på ett begränsat lärande av arbetspraktiken. Å andra sidan kan organisering i tillfälliga projekt innebära ett tillträde som kan gå i riktning mot ett fullvärdigt deltagande i projektpraktiken, utan att ge tillträde till ett deltagande till hela den arbetsplats där projektet utförs. Detta kan skapa motsättningar mellan olika praktikgemenskaper som också påverkar möjligheterna till lärande (jämför Thunborg, 2014). En fråga som kan ställas är också om det tillfälliga deltagandet innebär

att alla deltagare är lika perifera och vad det får för implikationer av att lära sig bemästra praktiken (Lave & Wenger, 1991). En möjlig konsekvens är också att det utbytbara deltagandet innebär utmaningar i vad som utgör arbetspraktiken och vad som upprätthåller denna praktikgemenskap.

Forskning om det flexibla arbetet fokuserar i hög grad på individuellt, erfarenhetsbaserat lärande där individen lär en liminal kompetens för att kunna hantera olika organisatoriska kontexter. Det flexibla arbetet visar vidare främst på ett anpassningsinriktat lärande i förhållande till olika organisatoriska kontexter. Thunborg (2014) visar dock också att vissa projektmodeller som t.ex. Scrum-metoden innebär möjligheter till erfarenhetsutbyte mellan teammedlemmar och ett stort handlingsutrymme att fatta beslut samt en hög grad av teknisk komplexitet. Samtidigt begränsas det egna reflektionsutrymmet av ständiga möten för avstämningar och ständiga avbrott för frågor. Projektformen ger därmed vissa villkor för kollektivt lärande temporärt, där erfarenhetsutbyte och samspel ger viss möjlighet till utveckling av gemensam kompetens och förståelse. Samtidigt bör det framhållas att en problematik med projektmodeller är att de är temporära. Då ett projekt är avslutat är också samarbetet avslutat och de gemensamma erfarenheter som teamet har gjort kan därmed inte fortsätta att utvecklas i samma form. Det finns därmed begränsade möjligheter att utveckla en beständig gemensam förståelse och kompetens för att kunna vidareutveckla verksamheten. Det finns också en risk att Scrum-metoden som är gjord för utveckling i sig blir standardiserad då det är det enda som följer med projektteamen i deras arbete, vilket sätter fokus på produktion snarare än på utveckling.

ÖKAD STANDARDISERING I ARBETSLIVET

Standardisering och kontroll utgör nyckelelement inom New Public Management (NPM). NPM utgör inte någon särskild typ av organisationsstruktur, utan kan beskrivas som en modell för styrningsreformer för offentlig sektor i riktning mot marknadsprinciper med beställare och utförare, flexibilitet, effektivitet och kvalitetskontroll (Wahlström, 2009). Med standardisering avses enligt Nationalencyklopedin (2016):

Systematiskt ordnings- och regelskapande verksamhet med syfte att uppnå optimala tekniska och ekonomiska lösningar på återkommande problem (Nationalencyklopedin (2016 <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/standardisering>))

Utvecklingen av standardiserade arbetssätt och organisering för ökad kontroll drivs fram av krav på jämn och för kunden likvärdig kvalitet och effektivitet.

Fler arbetsmoment ska kunna följa en given standard som garanterar reducering av antal felhandlingar och slarv. Denna utveckling stöds också av ny teknik med nya system för lagring och utbyte av information. I många verksamheter är detta en positiv utveckling som ökar säkerhet, kvalitet och rättssäkerhet. Ett exempel på detta är utformande av säkerhetsrutiner och manualer i samband med operationer inom sjukvården. Samtidigt kan standardisering vara missriktad och ge upphov till svårigheter och mindre lyckade verksamhetsresultat och konflikter (Eklund, 2014). Hos professionella grupper finns vanligen ett motstånd mot standardisering som inskränker utrymmet för den professionelle att göra bedömningar utifrån sin kunskap och den professionella etik han eller hon är bärare av.

Skolan utgör ett exempel på en verksamhet som tidigare styrts på andra sätt och där värdet av standardisering kan vara omstritt. Relaterat till förändringar i svenska skolan kommer NPM till uttryck genom successiva reformförsök som kännetecknas av sådana principer. Vissa forskare pekar på att 1990-talets decentralisering, kommunalisering, införande av målstyrning samt etablering av friskolor var uttryck för NPM-reformer (t.ex. Nordin, 2014). Andra menar att decentraliseringen och målstyrningen också motiverades av att lärarnas professionalism skulle kunna stärkas genom ett ökat inflytande över den lokala verksamhetens beslutsfattande, planering och innehåll (Alexandersson, 1999; Ohlsson, 2004). När målstyrningen infördes som grundläggande styrmodell för skolan var detta en omfattande förändring av central betydelse för villkoren för lärares professionella utveckling. Ett problem var emellertid rektorers och lärares ovana vid målstyrningsmodellen samt ett på många håll bristande organisatoriskt stöd för hur den skulle genomföras (Berg, 2003).

Oavsett tolkning av motiv och utgångspunkter för de nämnda reformerna så visar dagens forskning relativt tydligt att skolans verksamhet kännetecknas av ökad standardisering och av stark tonvikt på resultatkontroll och mätningar av prestationer (Berg, 2011; Forsberg & Wallin, 2006). Denna utveckling har beskrivits som en ”re-centralisering” (Englund, 2012), vilket innebär en tillbakagång till en hårt reglerad skola med minskande handlingsutrymme för de professionella. Det kan alltså beskrivas som att utvecklingen gått från en central- och regelstyrd skola, via en deltagande målstyrning med potential att skapa incitament för professionell utveckling, och vidare till dagens standardiserade och detaljstyrda resultat- och mätningkontroller och kraftigt ökade dokumentationskrav på skolan och dess pedagoger.

Ökad standardisering äventyrar lärarnas professionella förhållningssätt genom att den hotar autonomi och utrymme för att göra professionella tolkningar av uppdragets utformning. Den ökade kontrollen genom till exempel inspektioner, utvärderingar och standardiserade kunskapsbedömningar gör att granskningarna fungerar som styrinstrument genom att vara föreskrivande av

vad som ska följas ute i skolorna (Forsberg, 2014). På liknande sätt fungerar precisering av kunskapskrav i kursplaner samt detaljerade allmänna råd och riktlinjer som ges ut av Skolverket. Nordin (2014) visar att dessa allmänna råd i allt större utsträckning ger anvisningar för hur lärare ska planera och lägga upp undervisning och hur dokumentation ska göras. Detta innebär att lärarens professionella ansvar för undervisning och kunskapsstoff minskar och ersätts av centrala styrdokument. *”Graden av ansvar avgörs då av huruvida läraren ifråga lyckats följa de centralt formulerade undervisningsmanualerna snarare än det egna professionella omdömet”* (Nordin, 2014, s 38). Standardisering i form av detaljerade styrdokument, manualer och mallar leder därmed till ökad innehållsstyrning i vardagsarbetet som i sin tur inskränker lärares professionella autonomi. Därigenom minskar det ”frirum” som utgör en väsentlig potential för lärares lärande och professionella utveckling (Berg, 2011).

Utöver detta tenderar standardiseringen att göra kriterier till mål. De många granskningar som nu görs i form av inspektioner, utvärderingar och standardiserade bedömningar gör att kriterierna blir styrande istället för de mål som finns i läroplan (Forsberg, 2014). Det begränsar lärares möjligheter att planera och utveckla verksamheten utifrån egna mål och omdömen. Det sker istället en anpassning till kontrollinstrument. De kunskaps- och värderelaterade mål som finns i läroplan, liksom möjliga innebörder i det omfattande demokratiuppdraget tenderar att reduceras till förmån för ett följande av kriterier för kontroll (Englund, Forsberg & Sundberg, 2012). Genom att kunskap, värden och kvalitet reduceras till att bli detsamma som de standardiserade indikatorer och kriterier som används för att mäta dem nedvärderas lärararbetets sociala och moraliska dimensioner (Solbrekke & Englund, 2011).

Standardiseringen reducerar också lärarnas uppdrag och uppgifter. Uppdraget blir för lärarna att leverera en kvalitetssäkrad och granskad vara som förväntas konsumeras av kunden (dvs. eleven och dennes föräldrar). Inte att i dialogisk verksamhet utveckla kunskaper, omdöme och moraliska uppfattningar eller att välja och organisera undervisningens form och innehåll. Frelin (2013) pekar på att detta innebär att läraryrkets komplexitet inte beaktas i de granskningar och kontroller som görs. Det innebär också att utveckling av så kallade ”kompetensstandarder”, dvs. ett slags checklistor på färdigheter i stil med bedömningsfärdigheter, dokumentationsfärdigheter etc., som inte kan bidra till utveckling av förmågor som krävs för att hantera den komplexitet som utmärker lärares arbete (Frelin, 2013). Värdet av det pedagogiska vardagsarbetet i undervisning och bemötande av eleverna, inkluderat de sociala och moraliska frågorna är lärare alltid har att förhålla sig till och hantera, tonas ner till förmån för uppvisande av ett noggrant följande av standards och manualer (jämför Nordin, 2014). Lindqvist och Nordänger (2011) visar att lärare upplever sig pressade av granskningsshot från olika håll och därför väljer att arbeta

extra mycket och noga med till exempel dokumentation för att därigenom ha ryggen fri från hotande angrepp och anklagelser. Lärarnas arbete förändras på det sättet i en riktning mot mer av kontrollutövande än utvecklande av undervisning och bemötande av elever. Enligt Forsberg och Wermke (2012) sker också en tydlig formalisering av kompetensutveckling där en tidigare tonvikt på erfarenhets- och praktikbaserat lärande i lärarbetet nu ersatts av formella kurser till exempel i bedömningsarbete. Forsberg (2014) pekar i detta sammanhang på att forskningen om konsekvenser av denna utveckling i stort sett är obefintlig.

Det standardiserade arbetets betydelse för lärande

Vi har här använt utvecklingen av den svenska skolan som exempel på NPM och ökad standardisering i dagens arbetsliv. Vad gäller skolan så sker denna utveckling även internationellt (Hargreaves & Fink, 2008; Kemmis & Smith, 2008). Standardisering i sig utgör inte nödvändigtvis negativa villkor för människors lärande, det vore alltför förenklat att dra den slutsatsen. Det vi emellertid kan se är att standardisering ger upphov till, och förkroppsligas genom, vissa sätt att organisera och utveckla verksamheten.

Standardiseringen tycks bidra till en förändring av den sociala praktik som den lokala skolan utgör och därmed påverkas de aktiviteter som lärarna i varierande utsträckning deltar i. Det är svårt att se hur tillträde och tillhörighet direkt påverkas av standardiseringen men det förefaller rimligt att anta att lärarnas möjligheter att själva och tillsammans utforma sin undervisningspraktik blir mer begränsade. Det sociala samspelet ändrar därmed karaktär vilket gör att innehållet i lärarnas lärande förändras. Till exempel finns forskningsresultat som indikerar att formella utbildningsinsatser när det gäller kunskapsbedömning ersätter det praktikbaserade lärande som tidigare skett i lärarnas vardagliga praktikgemenskap (Forsberg & Wermke, 2012).

Standardisering och detaljstyrning utgör också som vi sett en inskränkning av det professionella frirummet (Berg, 2011). Därmed begränsas rektors och lärares handlingsutrymme vad gäller utformning av lokala mål, identifiering av lokala kvalitetsindikatorer samt utveckling av lokalt förankrade arbetssätt. Den starka betoningen av detaljerad styrning genom mätning och kunskapskontroll utgör också en begränsning för de professionellas arbete med demokrati- och fostransuppdraget. Styrningen minskar därmed lärarnas tolknings- och handlingsutrymme när det gäller arbetets komplexa krav och riskerar att minska incitamenten för reflektion och utveckling av undervisning och bemötande. En annan aspekt av den ökade detaljstyrningen är att den försvagar incitament för samarbete och kollektiva lär- och utvecklingsprocesser. Om målstyrning med relativ autonomi i den lokala organisationen ska kunna främja professionell utveckling så förutsätter det förekomst av kollektiva

lärprocesser (Ohlsson, 2004). Med ökade krav på den enskilde läraren att göra kunskapskontroller, kunskapsbedömningar och omfattande dokumentation, så minskar sannolikt utrymmet för kollektiv reflektion i arbetslag och kollegium.

Samtidigt innebär en begränsning av handlingsutrymme givetvis inte en total utplåning av detsamma. Fortfarande kan sägas att den lokala skolan, rektorerna och pedagogerna har såväl beslutanderätt som handlings- och reflektionsmöjligheter i sitt arbete (Scherp, 2011; Werner, 2011). Men detaljstyrningen gör att de professionellas handlingsutrymme minskar, vilket i sin tur kan minska möjligheten till utvecklingsinriktat lärande.

DISKUSSION

I detta avsnitt diskuteras vilken betydelse ökad flexibilitet och ökad standardisering har för lärande i arbetslivet. Vi avslutar artikeln med att diskutera vilka pedagogiska utmaningar som forskning och praktik mot denna bakgrund står inför. I tabell 2 sammanfattas de två organiseringsansätternas betydelse för lärande, dess villkor, processer och resultat utifrån de tre tematiska aspekter som presenterades inledningsvis.

Tabell 2. De olika organiseringsprincipernas betydelse för lärande

Tematiska aspekter av lärande		Flexibilitet	Standardisering
Situerade läraspekter	Villkor	Temporärt tillträde ger svag tillhörighet	Tillträde till en begränsad arbetspraktik
	Process	Utbytbart deltagande	Deltagande i en egen praktikgemenskap
	Utfall	Vagabondidentiteter Nomadidentiteter	De-professionaliserad läraridentitet
Erfarenhetsbaserade läraspekter	Villkor	Begränsat utrymme för individuell reflektion Visst handlingsutrymme inom tillfälliga projekt	Begränsat utrymme för handling och reflektion.
	Process	Främst anpassningsinriktat lärande. Visst utvecklingsinriktat lärande i tillfälliga projekt	Främst anpassningsinriktat lärande i relation till handlingsplaner och manualer
	Utfall	Liminal kompetens	Standardiserad kompetens
Kollektiva läraspekter	Villkor	Teamarbete i temporära projekt	Starkt teamarbete omkring standardiserade uppgifter
	Process	Erfarenhetsutbyte och samspel inom ramen för tillfälliga projekt	Erfarenhetsutbyte och samspel i relation till kontroll och regelföljande snarare än till verksamhetsutveckling
	Utfall	Begränsad gemensam förståelse och kompetens	Minskad gemensam förståelse och kompetens

Av tabell 2 framgår att de beskrivna sätten att organisera arbete har olika betydelse för lärande, dess villkor, processer och utfall. Ökad flexibilitet tycks i hög grad innebära ett mer utbytbar deltagande där tidsbegränsningen avgör vilket lärande som blir möjligt. Detta ställer i sin tur krav på individen att skaffa sig den liminala kompetens som krävs för att ständigt byta praktik. Bristen på tillhörighet innebär också att de identiteter som blir möjliga att forma är relaterade till att vara nomader och vagabonder. Slutligen kan sägas att temporaliteten också har betydelse för det kollektiva lärandet och möjligheter att skapa en gemensam förståelse och kompetens på en arbetsplats. Den ökade standardiseringen visar istället på en de-professionalisering där det minskade handlings- och reflektionsutrymmet blir avgörande. Deltagandet ställer frågor om tillträdet till och tillhörigheten i en praktikgemenskap, vilket är särskilt problematiskt vad gäller det flexibla arbetet eftersom det förutsätter ett tillfälligt, utbytbar deltagande. I det standardiserade arbetet är tillträdet till arbetspraktiken densamma, men det finns anledning att fundera över hur tillträdet till såväl olika sociala situationer som olika aktiviteter begränsas och påverkar villkoren för lärande. Det kanske rent av finns anledning att tala om en förändrad praktikgemenskap, med begränsade möjligheter till lärande och en mer de-professionaliserad läraridentitet som följd. Av tabellen framkommer också att det lärande som förutsätter reflektion och förståelseutveckling är begränsat i båda fallen med ett lågt reflektionsutrymme.

Det förefaller också rimligt att anta att de två organiseringsätten främst stimulerar individuellt lärande och inte nämnvärt kollektiva lärprocesser eller mer långsiktigt utvecklingsinriktat lärande. Utifrån en analys av villkoren för kollektivt lärande kan sägas att vissa flexibla arbeten skapar goda villkor för såväl individens lärande som för kollektivt lärande åtminstone på kort sikt. Den tillfälliga projektorganisationen är ett exempel på detta. Däremot kan också konstateras att de långsiktiga villkoren för kollektivt utvecklingsinriktat lärande för medarbetare och organisation är sämre. Det standardiserade arbetets organisering tyder också på att kollektiva och utvecklingsinriktade lärprocesser begränsas. Styrning med hjälp av detaljerade resultatmätningar och beteendemanualer minskar generellt både behovet av och utrymmet för enskilda människors och grupper reflektioner och utveckling av förståelse. Samtidigt vet vi att reflektion och förståelse är nödvändiga för ett mer djupgående lärande som kan generera förståelsebaserat individuellt och kollektivt handlande.

Flexibelt arbete kan beroende på vilken typ av arbete det är ge upphov till såväl anpassnings- som utvecklingsinriktat lärande. I de utvecklingsprojekt som beskrivits finns villkor för ett utvecklingsinriktat lärande i termer av ett stort handlingsutrymme och goda möjligheter till erfarenhetsutbyte även om reflektionsutrymmet ofta ses som begränsat (Thunborg, 2014).

Samtidigt kan flexibiliteten i form av utbytbart innebära att i hög grad snabbt anpassa sig till rådande regler på arbetsplatsen. Tendensen kan då vara att det kanske enbart främjar ett anpassningsinriktat lärande (jämför Garsten, 2008). På motsvarande sätt kan standardiseringen, vars konsekvens begränsar ett antal handlingsalternativ för den som är satt att utföra arbetet, förstås. Organiseringen genom detalj- och kunskapsstyrning begränsar också det möjliga reflektionsutrymmet, vilket inverkar negativt på möjligheter för enskilda och grupper att fördjupa sin förståelse.

Med utgångspunkt i Jarvis (2004) distinktion mellan det livslånga, livsvida och livsdjupa lärandet kan konstateras att det flexibla arbetet skapar bättre förutsättningar för att lära och göra erfarenheter i flera organisatoriska kontexter och därmed ett utökat livsvitt lärande. Däremot kan man ifrågasätta om inte detta sker på bekostnad av det livsdjupa lärandet dvs. svårigheter att fördjupa och integrera kunnande mellan olika livssammanhang. Inte heller standardiseringen kan sägas främja ett mer djupgående lärande som kan ge upphov till ökad begreppslig förståelse eller kompetens att hantera komplexa uppgifter utifrån ett professionellt förhållningssätt.

Trots att flexibilitet och standardisering kan förefalla stå i motsatsställning till varandra framträder i vår analys flera likartade betydelser. Det är i båda fallen en starkare betoning på individuellt och anpassningsinriktat lärande genom människors utbytbart och handlingsmanualer än mer djupgående förståelseinriktad utveckling av individer och verksamheter. Det är också i båda fallen en starkare betoning av kortsiktighet för både individer och grupper genom anpassning till mer specifikt utformade uppgifter än en mer långsiktig utvecklingsinriktning. Vi menar att detta sannolikt får negativa konsekvenser för såväl individens lärande som för kollektivt lärande och utveckling av organisationer.

Sammanfattningsvis finns en risk att synen på lärande i arbetslivet kan sägas ha förskjutits mot lärande som produktion snarare än lärande som utveckling. Människor och deras kompetenser kan ses som utbytbara produkter i en produktionsapparat. Individerna blir bärare av kunskaperna som tillämpas i olika produktionssystem där möjligheterna till kollektivt lärande och gemensam reflektion reduceras.

Forsknings- och utvecklingsmässiga implikationer

Det tycks inte som att det är den pedagogiska forskningens resultat som i huvudsak väglett utvecklingen inom arbetsliv och organisationer. Mot bakgrund av den utveckling vi beskrivit exempel från finns snarare skäl att fråga sig om arbetslivet alltjämt utgör en meningsfull och intressant arena för pedagogisk forskning. Denna oroande utveckling är heller inte ny, redan i temanumret för

över tio år sedan pekade arbetslivsforskare på att ord och begrepp som lärande, kunskap och kompetens alltmer införlivas i en ekonomisk logik:

”På ett liknande sätt har den växande medvetenheten om kunskapen som ekonomisk faktor och kompetensens finansiella värde lett till ett slags ’mainstreaming’-process där det i allt fler sammanhang hänvisas till kunskap och kompetens i deras ekonomiska funktion, men ofta utan att samtidigt beakta de djupare sociala och pedagogiska dimensionerna. Lärprocessen behandlas som ett slags ’black box’ där man talar om att detta sker och bör ske, men inte om hur eller med vilka medel” (Karlsson, 2005, s 283).

Mycket tyder på att denna ekonomiska erövring av begrepp utvecklats ytterligare och nu tar sig uttryck i såväl ökad standardisering som ökad flexibilitet i arbetslivet. Denna utveckling inrymmer på flera sätt utmaningar både för den pedagogiska forskningen och för praktiken.

Idag tyder mycket på att den ökade flexibiliteten och den ökade standardiseringen sammantaget lägger stark tonvikt vid individen, dels som den som bär kunskap och som kan hoppa in i olika arbeten och lösa problem och sedan försvinna när behovet är tillfredsställt, dels som en kugge i ett standardiserat maskineri med detaljerade och väl avgränsade arbetsuppgifter. Det kan ses som en tendens i en de-kontextualiserande och därmed avhumaniserande riktning. I korthet handlar det om att arbetet organiseras så att individen tenderar att frikopplas från det sammanhang av mening och socialt samspel som kännetecknat arbetets kontext och visat sig ha stor betydelse för utveckling av kompetens. Samtidigt är det fortsatt viktigt att se i vad mån och på vilket sätt organisering i tillfälliga projekt kan utgöra intressanta arenor för att studera lärande, utveckling och innovation. Även forskning om lärande i nätverk (Larsson & Löwstedt, 2010) och/eller noder (s.k. knotworking, se Engeström, 2011; Fenwick, 2006) utgör intressanta framtidsarenor för pedagogisk forskning.

Mot denna bakgrund är det väsentliga pedagogiska utmaningar att bidra till utveckling och fördjupning av såväl forskning som praktik i dagens och morgondagens arbetsliv. Samtida och framtida frågor av övergripande slag som förefaller viktiga att besvara är t.ex.: Om arbetslivet tjänat ut sin funktion som arena för lärande och utveckling i mer djupgående mening blir därmed fritiden och människors ideella engagemang allt viktigare som sådana arenor? Om mänsklig kunskap och kompetens inte helt kan manualiseras och detaljstyras vad är det för verksamheter som måste organiseras, styras och ledas på annat sätt?

REFERENSER

- Alexandersson, Mikael. (1999). Reflekterad praktik som styrform. I Alexandersson, Mikael (red.) *Styrning på villovägar- Perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Allvin, Michael., Aronsson, Gunnar., Hagström, Tom., Johansson, Gunn. & Lundberg, Ulf. (2006). *Gränslöst arbete – socialpsykologiska perspektiv på det nya arbetslivet*. Stockholm: Liber.
- Berg, Gunnar. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar. (2011). *Skolledarskap och skolans firum*. Lund: Studentlitteratur.
- Billett, Stephen. (2006). Relational interdependence between social and individual agency in working life. *Mind, Culture, and Activity*, 13(1), 53 – 69.
- Borg, Elisabeth. & Söderlund, Jonas. (2013). The nature and development of liminality competence. Narratives from a study of mobile project workers. *Journal of Workplace Learning*, 27(3), 177-192.
- Cairns, Len. & Malloch, Margaret. (2011). Theories of work, place and learning. New directions. In Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. & O'Connor, B. N. (Eds) *The Sage Handbook of Workplace Learning*. London: Sage Publ.
- Eklund, Jörgen. (2014). Arbetsmiljö och lärande i LEAN och kvalitetsutveckling. I Kock, H. (red.) *Lärande i arbetslivet. Möjligheter och utmaningar*. En vänbok till Per-Erik Ellström. Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköpings universitet.
- Ellström, Per-Erik (2011). Informal learning at work: Conditions, processes and logics. In Malloch, M., Cairns, L., Evans K. & O'Connor, B. N. (Eds) *The Sage Handbook of Workplace Learning*. London: Sage Publ.
- Ellström, Per -Erik. (2004). Reproduktivt och utvecklingsinriktat lärande I arbetslivet. I Ellström, P.-E. & Hultman, G. (red.). *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, Per-Erik. (2001). Lärande och innovation i organisationer. I Backlund, T., Hansson, H. och Thunborg, C. (Red.) *Lärdilemman i arbetslivet – teoretiska och praktiska perspektiv på lärande i organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

- Ellström, Per-Erik., Löfberg, Arvid. och Svensson, Lennart. (2005). Pedagogik i arbetslivet. Ett historiskt perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(3/4), 162-181.
- Engeström, Yrjö. (1999). Introduction. I Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.-L. (Red.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Yrjö. (2011). Activity theory and learning at work. (2011). In Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. & O'Connor, B.N. (Eds.) *The Sage Handbook of Workplace Learning*. London: Sage Publ.
- Englund, Tomas. (2012). Utbildningspolitisk monopolism – nya utmaningar för läroplansteorin. I Englund, T., Forsberg, E. & Sundberg, D. (red). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Englund, Tomas, Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (2012) (red). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Evans, James. A., Kunda, Gideon. & Barley, Stephen. R. (2004). Beach time bridge time and bilable hours: The temporal structure of technical contracting. *Administrative Science Quaterly*, 49, 1-38.
- Fenwick, Tara. (2004). Learning in portfolio work: anchored innovation and mobile identity. *Studies in the Continuing Education*, 26(2), 229-245.
- Fenwick, Tara. (2006). Organizational learning in the “knots”. Discursive capacities emerging in school-university collaboration. *Journal of Education Administration*, 45(2) 138-153.
- Forsberg, Eva. & Wallin, Erik. (2006). *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS.
- Forsberg, Eva. (2014). Utbildningens bedömningskulturer i granskningens tidevarv. *Utbildning & demokrati*, 23(3), 53-76.
- Forsberg, Eva. & Wermke, Wieland. (2012). Knowledge sources and autonomy. German and Swedish teachers' continuing professional development of assessment knowledge. *Professional Development in Education*, 38(5) 741-758.
- Frelin, Anneli. (2013). Att hantera läraryrkets komplexitet(er) – en grund för professionalitet? *Utbildning & demokrati*, 22(1), 7-27.

- Fuller, Allison. Hodkinson, Heather. Hodkinson, Phil. & Unwin, Lorna. (2005) Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal* 31(1), 49–68.
- Garsten, Christina. (2008). *Workplace vagabonds. Career and Community in Changing Worlds of Work*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Granberg, Otto & Ohlsson, Jon. (2005). Kollektivt lärande i team: Om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10 (3-4) 227-243.
- Hanson, Marika. (2004). *Det flexibla arbetets villkor – om självförvaltandets kompetens*: Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Hargreaves, Andy. & Fink, Dean. (2008). *Hållbart ledarskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, Knud. (2011). *The fundamentals of workplace learning. How people learn in working life*. London: Routledge.
- Jarvis, Peter. (2004). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. Third Edition. London: Routledge.
- Kamp, Annette., Lambrecht Lund, Henrik. & Söndergaard Hvid, Helge. (2011). Negotiating time, meaning and identity in boundaryless work. *Journal of Workplace Learning*, 23(4), 229-242.
- Karlsson, Lars. (2005). En pedagogisk situation i förändring: Arbetet och den nya ohälsan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10 (3-4), 271-285.
- Kemmis, Steven. & Smith, Tracey. J. (Eds.) (2008). *Enabling praxis. Challenges for education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kayes, Anna. B., Kayes, D. Christopher. & Kolb, David. A. (2005). Experiential learning in teams. *Simulation and Gaming*, 36, 330-354.
- Kolb, David. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kunda, Gideon., Barley, Stephen. R. & Evans, James. (2002). Why do contractors contract? The experience of highly skilled technical professionals in a contingent labor market. *Industrial and Labor Relation Review*, 55(2), 234-261.
- Larsson, P. & Löwstedt, (2010) *Strategier och förändringsmyter. Ett organiseringsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Lund: Studentlitteratur.

- Lave, Jean & Wenger, Etienne. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, Rich. C. (2012). The success Factors of Running Scrum: A Qualitative Perspective. *Journal of Software Engineering and Applications*, 5, 367-374.
- Lindqvist, Per & Nordäng, Ulla-Karin. (2011). Mellan försiktighetsprinciper och kreativitetsmod. Lärares arbete som balansakt i risk- och granskningssamhället. *Nordic Studies in Education*, 31, 180-193.
- Nationalencyklopedin, standardisering. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/standardisering> (hämtad 2016-03-08)
- Nordin, Andreas. (2014). Centralisering i en tid av decentralisering. Om den motsägelsefulla styrningen av skolan. *Utbildning & demokrati*, 23(2), 27-44.
- Ohlsson, Jon. (2004) (red). *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, Jon. (2013). Team learning: collective reflection processes in teacher teams. *The Journal of Workplace Learning*, 25(5), 296-309.
- Peticca-Harris, Amanda., Weststar, Johanna. & McKenna, Steve. (2015). The perils of project-based work: Attempting resistance to extreme work practices in video game development. *Organization*, 22(4) 570-587.
- SCB (2015). Utvecklingen av tidsbegränsat anställda. Statistiska meddelanden, AM 110 SM 1501.
- SCB (2014A) Företagens användning av it 2014. Statistiska Centralbyrån.
- SCB (2014B). Företagsregistret. Örebro: statistiska centralbyrån: http://www.scb.se/sv/_Vara-tjanster/Foretagsregistret/
- Scherp, Hans-Åke. (2011). Varför gör vi det vi gör när det som händer händer? I Blossing, Ulf. (red.) *Skolledaren i fokus – kunskap, värden och verktyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Solbrekke, Tone .Dyrdal. & Englund, Tomas. (2011). Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education*, 36 (7)847-861.
- Thunborg, Camilla. (2014). Plats för arbete- rum för lärande? Lärande i och genom organisering i nätverk. I Kock, H. (red.). *Lärande i arbetslivet. Möjligheter och utmaningar. En vänbok till Per-Erik Ellström*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköpings universitet.

- Thunborg, Camilla. (1999). *Lärande av yrkesidentiteter – en studie av läkare, sjuksköterskor och undersköterskor*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.
- Wahlström, Ninni. (2009). *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.
- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werner, Lars. (2011). Får rektor bestämma? I Blossing, Ulf. (red.) *Skolledaren i fokus – kunskap, värden och verktyg*. Lund: Studentlitteratur.