

DET ARBETSINTEGRERADE LÄRANDETS

TECHNE OCH EPISTEME

EN KARTLÄGGNING AV HUR
ARBETSINTEGRERAT LÄRANDE (AIL)
FÖRSTÅS OCH ANVÄNDS
I HÖGSKOLAN VÄSTS PROGRAMUTBUD

Ludvig Sunnemark

Rapport i
korthet

Under 2000- och 2010-talen har begreppet arbetsintegrerat lärande (AIL) blivit vanligt förekommande inom utbildningspolitiska och utbildningsteoretiska diskussioner. Genom att se på AIL som ett mångfaldigt, och stundtals ganska abstrakt, fält för kunskapsteoretiska, pedagogiska och utbildningspolitiska diskussioner, vilka enas i en ambition att överbrygga den historiskt viktiga dikotomin mellan *episteme* och *techne*, önskar denna rapport kartlägga vad som sker med AIL-teorins övergripande principer när de tolkas och implementeras in i konkreta utbildningar. Ett sådant fokus tillåter a) en teoretisk fokuserad diskussion som möjliggör synen på pedagogiska och utbildningspolitiska principer som mångtydiga och flexibla samt b) en förtydligande redovisning av vad AIL kan tänkas innebära i faktisk utbildningspraktik.

Med Högskolans Västs programbeskrivningar som material redovisar rapporten hur begreppen *episteme* och *techne* tolkas inom ramarna för AIL-relaterad utbildningsverksamhet, och kartlägger därmed en del av den kunskapsteoretiska grunden för AIL i praktisk implementering. Framför allt syftar den dock till att belysa det faktum att AIL som mötesplats mellan akademi och AIL-teori, alternativt mellan akademi och arbetsplatser, alltid måste förstås som ett möte mellan olika kunskaper, intressen och traditioner, vilket kan föranleda såväl förhandlingar som konflikter. Därmed måste varje given utbildnings ”ursprungliga” ämnesidentitet förstås som synnerligen viktig för hur AIL slutligen kommer att utformas på konkret nivå: för professionsinriktade utbildningar utgör AIL framför allt en marknadsföringsmässig eller retorisk strategi för att accentuera utbildningens koppling till en given profession eller givna arbetsplatser; för utbildningar som utgår ifrån en akademisk disciplinär identitet utgör AIL istället en medveten omartikulationsstrategi, där ämnesdisciplinens abstrakta, teoretiska eller vetenskapliga kunskap (*episteme*) uppmanas kommuniceras eller omvandlas till praktiskt gång-

FÖRFATTARE



Ludvig Sunnemark har en masterexamen i sociologi och utöver den en bakgrund inom idé- och lärdoms historia. Under sin utbildning har han främst varit intresserad av sociala rörelser-studier, samtida politisk teori samt kunskaps- och vetenskapsteori. Han skrev sin masteruppsats om antikoloniala studentrörelser och arbetar för tillfället som forskningsassistent för projektet AIL Create, vilket syftar till att skapa samverkansytor mellan högskola och små och medelstora företag. Här har han främst intresserat sig för de kunskapsteoretiska förutsättningarna för ett sådant projekt.

bar kunskap (*techne*) relevant för en uppsättning arbetsplatser eller yrken. På grund av den påverkan som ämnesidentiteten tycks utöva på de resulterande formerna för AIL är det viktigt att i framtida samverkansprojekt inte försöka ”anpassa bort” ämnesspecificiteter utan istället se dem som nödvändiga komponenter i konstruktionen av begripliga AIL-projekt och därmed vara uppmärksam på eventuella maktstrukturer eller intressekonflikter som kan uppstå inom diverse samverkansytter.

Denna rapport är skriven som en del av AIL Create, ett samverkansprojekt finansierat av Kommunakademien Väst. AIL Create sammanför aktörer inom akademi, näringsliv och samhälle i syfte att utveckla Högskolan Västs profil kring arbetsintegrerat lärande i relation till små och medelstora företag. Denna inledande rapport kartlägger den ställning och form som AIL innehar på Högskolan Väst. De slutsatser och synpunkter som framförs är huvudsakligen tänkta att fungera som kunskapsunderlag för framtida diskussioner kring hur AIL som profil kan utvecklas i syfte att bättre närma sig små och medelstora företag, i synnerhet i Trollhättans och Dals-Eds kommuner.

INNEHÅLL

Bakgrund	4
Problembeskrivning.....	4
Syftesformulering.....	5
Grundläggande begrepp	6
AIL som fält.....	6
AIL som approach.....	6
Föreställningar om det nya arbetslivet.....	7
Episteme och techne: teori/praktik-terminologins idéhistoriska bakgrund.....	8
Metod och material	11
Resultat och diskussion	12
Högskolans övergripande beskrivningar av AIL.....	12
Högskolans approacher för AIL-implementering.....	13
Vidare kring episteme, techne och AIL i högskolans programutbud.....	16
Slutsatser	19
Referenser	21
Appendix	22
AIL-approacher i Högskolan Västs programutbud.....	22

BAKGRUND

AIL Create är ett samverkansprojekt som är till fullo finansierat av Kommunakademien Väst. Projektet engagerar aktörer från Trollhättans stad, Dals-Eds kommun, Högskolan Väst, Miljöbron, Studentkåren, lokala aktörer såsom City Trollhättan och Almi samt representanter för näringsliv och e-handel i syfte att utveckla högskolans AIL-profil i relation till små och medelstora företag.

Bakgrunden till denna ansats är en generell diskussion som förts såväl inom som utanför högskolan kring hur AIL-profilen kan breddas från sitt ursprungliga fokus på relativt stora företag, organisationer och myndigheter till att även involvera aktörer med såväl mindre resurser som mindre antal anställda, det vill säga små och medelstora företag. AIL på Högskolan Väst har historiskt haft en tydlig koppling till Trollhättans samröre med Saab och har därmed primärt definierats utifrån ett behov av att skapa fruktbara former för samverkan mellan högskolan och företag och organisationer med relativt stora ekonomiska resurser och behov av rekrytering. I ett Trollhättan efter Saabs konkurs behöver detta primära fokus diskuteras och omdefinieras i syfte att utveckla samverkansformer inriktade på ett alltmer diversifierat samhälle och arbetsliv där små och medelstora företag spelar en minst lika stor roll som större aktörer. Dessa samverkansformer kan i sin tur tänkas främja kunskapsstillväxt och god stadsutveckling. För det krävs dock att nya former för AIL, samt ett nytt tänkande kring AIL som utbildningspraktik, utvecklas och implementeras. Långsiktigt är det denna utveckling och implementering som AIL Create som projekt syftar till.

Som ett första steg i denna riktning genomförs ett pilotprojekt som sammanför studenter med små och medelstora företags kunskapsbehov. Det görs inom ramarna för enskilda uppsatsprojekt utvecklade på AIL Creates samverkansyta. Denna kunskapsproduktion, samt de samtal och utbyten som ligger till grund för den, utgör därmed ett nyskapande och fruktbart utbyte mellan högskola och små och medelstora företag.

Denna rapport är tänkt att inleda processen genom att utgöra ett kunskapsunderlag för framtida diskussioner mellan projektets olika aktörer. Mer specifikt syftar rapporten till att presentera en teoretiskt nyanserad och tydlig diskussion kring vad AIL som utbildningspraktik faktiskt innebär. Denna diskussion baseras på en kart-

läggning av AIL i högskolans programutbud och redovisar hur AIL uppfattas och beskrivs inom ramarna för detta utbud samt vilka kunskaps- och samverkansformer som kopplas samman med AIL som praktiskt implementerad utbildningsform. Diskussionen mynnar ut i reflektioner kring de möjligheter och begränsningar som innefattas av den nuvarande konfigurationen av AIL som utbildningspraktik samt hur dessa kan tänkas betinga framtida utveckling av AIL-profilen i relation till små och medelstora företag på både kort och lång sikt.

Problembeskrivning

Arbetsintegrerat lärande (AIL) är ett teoretiskt och praktiskt fält för utbildningsverksamhet som uppmanar högre utbildningsinstitutioner och arbetsliv, näringsliv och/eller civilsamhälle att på ett eller annat sätt sammanstråla och samverka. Samverkan syftar i huvudsak till att förse studenter med färdigheter och kompetenser för ett arbetsliv präglad av globalisering, informatisering, ständig flexibilitet och förändring, men även till att etablera fördjupade kunskaper om relationen mellan teori och praktik i samtida utbildningsverksamhet.

AIL som teoretiskt och praktiskt fält har givit upphov till en rad utbildningspraktiker formulerade i enlighet med det arbetsintegrerade lärandets principer. Det kan handla om specifika kunskapsteoretiska och pedagogiska tillvägagångssätt, hela kurser och program utformade för att på ett eller annat sätt integrera arbete och lärande liksom forskningsfält där olika typer av samröre mellan arbete och lärande undersöks. I generell mening syftar därmed samlingsbegreppet AIL på ett mångfaldigt kluster av utbildningsrelaterad teori och praktik som rör bland annat kunskapsteori, pedagogisk praktik och applicerad forskning.

Då AIL i linje med det ofta *medvetet* definieras som ett brett utbildningsrelaterat fält med en mångfald av innebörder finns det ofta stort utrymme för pedagoger, kunskapsteoretiker, universitetsadministratörer, lärare med flera, liksom för studenter och företrädare för arbetslivet, att tolka och omtolka vad AIL faktiskt kan tänkas innebära i praktiken (jfr. Lagrosen, Lundh-Snis & Nehls 2010a:13–15; Nehls 2010; Sunnemark 2010; Thång 2004:13–19). Denna mångtydighet och mångfald

uppmuntras inte sällan av AIL-forskare och -teoretiker, som i detta citat av Lagrosen, Lundh-Snis och Nehls (2010b:295):

För AIL bör inte vara en metod eller ett förhållningssätt; det är ett mångfacetterat och ständigt föränderligt projekt. Dess syfte är mer att utveckla strategier och arenor för kunskapsutbyten än att leverera ett färdigt koncept.

Mot bakgrund av det finns det anledning att undersöka hur AIL som övergripande approach faktiskt tolkas och appliceras in i konkreta utbildningsplaner och -praktiker. För att uttrycka det annorlunda finns det anledning att se hur de relativt stora, diffusa och mångfacetterade begrepp som AIL-teorin ofta arbetar med närmare definieras för att kunna omsättas i konkret verksamhet.

I Sverige har framför allt Högskolan Väst (f.d. Högskolan i Trollhättan och Uddevalla) i Trollhättan fungerat som centrum för implementeringen och utvecklingen av AIL. Högskolan har sedan 2002 regeringens särskilda uppdrag för att utveckla AIL och beskriver för tillfället AIL som sin ”övergripande profil och värdegrund för lärande, kunskapsutbyte och kunskapsutveckling”. AIL genomsyrar följaktligen hela högskolans verksamhet och finns närvarande som pedagogisk profilering i samtliga utbildningsprogram. Högskolan Väst kan därför anses ha en ledande roll i att tolka och definiera AIL som konkret utbildningspraktik, åtminstone inom svenskt högre utbildningsväsende.

Syftesformulering

Genom en kartläggning och därmed ett förtydligande av de sätt på vilka Högskolan Västs AIL-relaterade programutbud tolkar och omtolkar AIL kan det ovan beskrivna problemet kring den konkreta definitionen och implementeringen av AIL tänkas klargöras. Jag väljer att lägga särskilt fokus på de olika sätt genom vilka högskolan definierar och integrerar motsatta begrepp relaterade till den för västerländsk epistemologi centrala dikotomin *techne* och *episteme* (teori och praktik, lärande och arbete eller ”the university” och

”the real world” [jmf Björck 2018; Björck och Johansson 2019]) i sitt utåtriktade AIL-relaterade textmaterial, för att på så sätt fånga hur AIL ges konkret innebörd i relation till etablerade kunskapsteoretiska begrepp.

För det första möjliggör en sådan studie en detaljrik och förtydligande kartläggning av *de praktiskt implementerade kunskaps- och utbildningsformer* som högskolan presenterar som knutna till AIL – en kartläggning som kan redovisas i syfte att öka möjligheterna för högskola, företag, myndigheter och organisationer (samt övriga aktörer intresserade av AIL) att på en mer konkret nivå tillägna sig vad AIL som utbildningspraktik kan tänkas tillföra deras verksamheter, vilket direkt knyter an till AIL Creates övergripande syfte. För det andra möjliggör den *en teoretisk förståelse av hur en övergripande utbildningsfilosofi som AIL ges flertalet olikartade innebörder* genom att tolkas på specifika vis i olika former av faktisk implementering samt hur det påverkas av olika utbildnings- och kunskapsrelaterade kontexter.

I föreliggande rapport presenteras en sådan kartläggning i sin helhet. Den inleds med en grundläggande genomgång av AIL som fenomen genom en kritisk diskussion av de olika sätt på vilka AIL definieras i AIL-litteraturen. Genomgången mynnar ut i en begreppslikt och teoretiskt fokuserad diskussion som identifierar *techne/episteme* som den fundamentala dikotomi genom vilken AIL-fältet i stort är konstruerat. Då laborationer med detta begreppspar framträder som karaktäristiskt för AIL-fältet i allmänhet görs det sedan till centralt fokus för en kvalitativ innehållsanalys av textmaterial relaterat till Högskolan Västs AIL-profil med tillhörande programutbud. Efter att materialet har presenteras mer i detalj presenteras resultaten av innehållsanalysen i två former: primärt genom en analytiskt fokuserad diskussion som redovisar genomgripande mönster i hur AIL som utbildningspraktik definieras och differentieras i relation till *techne* och *episteme* inom ramarna för olika utbildningar, men i appendix även i form av en tabell som redovisar vilka institutionaliserade former för AIL som förekommer inom vilka av högskolans utbildningar. Avslutningsvis diskuteras kartläggningens resultat i relation till möjliga samverkansformer mellan högskola och små och medelstora företag.

GRUNDLÄGGANDE BEGREPP

S om tidigare antytts är det svårt att med enkelhet sammanfatta vad AIL faktiskt innebär. Definitionerna, liksom själva fokuset för definitionerna, skiljer sig åt mellan geografiska kontexter och akademiska discipliner liksom mellan enskilda forskare.

På ett mycket övergripande plan kan man förvisso sluta sig till att det på ett eller annat sätt handlar om samverkan mellan högskola och arbetsliv. Vill man ha en mer precis definition måste man skilja mellan tre primära fokus för hur AIL definieras inom den litteratur som försöker utveckla AIL som begrepp eller tillvägagångssätt: **1)** AIL som ett särskilt institutionellt utrymme eller *fält*, **2)** AIL som en särskild *approach* inom pedagogik och utbildningsplan samt **3)** AIL som ett eget forskningsfält. Nedan går de två första av dessa tre fokus igenom. Diskussionen av AIL som ett eget forskningsfält utelämnas då den inte har någon direkt bäring på den påföljande kartläggningen.

Genomgången leder fram till en diskussion om den begreppsliga spänning mellan *techne* och *episteme* som i mångt och mycket styr det breda och mångfaldiga fält som AIL utgör. Denna diskussion görs sedan till övergripande fokus för den fortsatta studien kring Högskolan Västs AIL-relaterade kurs- och programutbud.

AIL som fält

Som sagt sägs *mångfald* ofta vara en väsentlig del av AIL som sådant. Att benämna AIL som mångfaldigt innebär inte bara en beskrivning av läget inom AIL-fältet, utan även en beskrivning av en av dess mest konstitutiva egenskaper. Att olika människor och institutioner har olika uppfattningar om vad AIL är anses av olika AIL-företrädare sporra till samtal och kommunikation där synergieffekter och nya perspektiv kan antas uppstå.

Med det i åtanke skulle man kunna säga att AIL kanske inte primärt ska identifieras med ett specifikt perspektiv utan snarare som ett *fält*, ett dynamiskt och mångfaldigt institutionellt och intellektuellt *utrymme* där en pluralitet av olika aktörer och institutioner med tillhörande perspektiv, kunskaper, historier, intressen och prioriteringar kan mötas och samtala. Denna beskrivning förekommer i ovan nämnda citat av Lagrosen, Lundh-Snis och Nehls (2010b), liksom

i Nehls (2010) och Thång (2004), och karaktäriseras av användningen av termer såsom ”samröre”, ”samverkan”, ”samproduktion”, ”möten” och ”utbyten”.

Oftast handlar AIL, som själva namnet antyder, just om en brygga eller ett möte mellan utbildningsväsende och arbetsliv, där högskolans intellektuella lärande och kunskapsproduktion uppmuntras integreras närmare med arbetslivets specifika utformning och förändringar. Högre utbildningsväsende, inklusive universitetsledning, forskare och studenter, ska ingå dialog med arbetsliv och civilsamhälle i utformningen av utbildningar som förbereder studenter för arbete ”i och för” det nya arbetslivet.

AIL blir i denna beskrivning namnet både på själva ”mötet” och på de akademiska, politiska, och ekonomiska ansatser som syftar till att etablera detta möte i olika miljöer. Det kan handla om specifika forskningsprojekt utvecklade i samverkan mellan högskola och arbetsliv, om specifika nätverk eller organisationer där både högskola och arbetsliv ingår eller om olika konferenser eller dylika tillfällen där högskola och arbetsliv kan träffas och samtala.

Utöver denna *tvärkunskaplighet* – det vill säga som baserad på integrationen eller mötet mellan universitetsvärldens och arbetslivets kunskaper – beskrivs AIL ofta på ett liknande vis som *tvärvetenskapligt* då det antas vara ett fält där en mångfald av akademiska ämnestraditioner kan mötas i syfte att utveckla samverkan med arbetslivet. En mångfald av perspektiv, metoder och traditioner anses i båda dessa fall fungera *additivt* – de tillför något till varandra och anses möjliggöra mer avancerade konstellationer av kunskap som mer adekvat reflekterar såväl arbetslivets som den bredare sociala verklighetens tilltagande komplexitet och mångsidighet (jfr. Nehls 2010; Sunnemark 2010).

AIL som approach

Utöver att begreppsliggöras som ett fält där högskola och arbetsliv kan mötas anses AIL ofta ha djupare teoretiska och pedagogiska implikationer för högskoleutbildningen som sådan, varför det också konstrueras som något som önskar säga något om vad lärande är och bör vara, vilket sedan får påverkan på den faktiska utformningen av särskilda kurser, program och utbildningar. AIL är alltså också en uppsättning

särskilda *approacher* inom pedagogik och utbildningsplan.

Diskussionen om AIL som approach tar ofta spjårn mot vad som uppfattas vara en förmodat traditionell hållning till lärande, vilken förutsätter läraren som expert och eleven/studenten som passiv mottagare av färdigformulerade kunskaper, liksom universitetet som ett avskärmat rum för teoretisk och vetenskaplig kontemplation. För att motarbeta denna hållning tar man stöd från en mängd pedagogiska och sociologiska teoretiker (John Dewey framträder här som det vanligast förekommande namnet, även om så vitt skilda namn som F. W. Taylor och Pablo Freire också förekommer [Mårdén 2002, 2007; Mårdén & Theliander 2004; Perneman 2010; Theliander 1999]) i syfte att etablera en förståelse av lärande som en interaktiv och utvecklande process, där studenten genom problemlösning och aktivt handlande utvecklar personliga erfarenheter och färdigheter som förbereder för ett livslångt lärande även utanför universitetet.

I motsats till den förmodat traditionella inlärnings-teorin vill man alltså inte se universitetet som en isolerad plats för utläring av abstrakt, teoretisk kunskap eller mängder av faktauppgifter, utan tvärtom som en plats som i samverkan med arbetslivets behov och intressen tillåter studenter att utvecklas som *människor* genom ett lärande som *förenar* teori och praktik:

Arbetsintegrerat lärande är en möjlighet för studenten att upptäcka hur den akademiska kunskapen har ett fäste i (vardagliga) arbetslivssammanhang. Men också hur erfarenhetskunskap i (vardagliga) arbetslivssammanhang kan konceptualiseras och sättas in i ett vidare och mera abstrakt kunskapssammanhang. Att skapa varierande lärsituationer där individen förstärker sin individualitet och sin egenskap av medlem i samhället är en huvuduppgift för det arbetsintegrerade lärandet.

[Thång 2004:31]

Istället för att se teori och praktik som åtskilda fenomen görs de här till delar av en icke-linjär, iterativ eller synergisk process. Teoretisk kunskap, liksom inlärandet av densamma, förstås som beroende av att appliceras och utövas i någon form av praktisk handling eller erfarenhet. Praktisk handling eller erfarenhet förstås på samma sätt som beroende av teoretisk kunskap, genom vilken praktiska problem och hinder kan förstås, utvärderas och undanröjas.

Denna grundläggande förståelse av lärande kan betitlas på en rad olika sätt – vanligt förekommande inom litteraturen är *practice-based learning*, *experiential learning*, *learning by doing*, *work-place based learning* och *alternated learning* – men utgör i sin övergripande artikulering en primär inspirationskälla för AIL som implementerad pedagogisk och utbildningsplansteorisk approach (Antonacopoulou et al. 2006; Biggs 1999; Boud et al. 1993; Carlström 2010; Gibson et al. 2006; Idvall & Schoug 2003; Kolb & Fry 1975; Higgs 2011, 2012; Olsson 2004; Orrell & Higgs 2012; Mårdén 2007; Mårdén & Theliander 2004; Schuetze & Sweet 2003; Thång 2004). Genom att rota den pedagogiska verksamheten i denna grundförståelse anses studenter kunna förse inte bara med fackkunskaper eller teoretiska perspektiv, utan också med en uppsättning färdigheter och egenskaper som möjliggör praktisk applikation av teoretisk kunskap liksom teoretisk och kritisk reflektion kring praktisk yrkesverksamhet. Sådana färdigheter och egenskaper artikuleras ofta som befinnande sig på en *meta-kognitiv* nivå – det vill säga som något som möjliggör ett tänkande kring ens eget tänkande samt ett lärande kring ens eget lärande – alternativt en *ontologisk* nivå, för att använda Barnetts (2004) begrepp, och inkluderar ofta kritiskt tänkande, självreflexivitet, kreativitet, entreprenörskap och förmåga att ta till sig teknologiska innovationer och förändringar liksom möjlighet att utvärdera och diskutera arbetslivets utmaningar i relation till etiska och demokratiska perspektiv (Thång 2004; Higgs 2012; Orrell & Higgs 2012).

Tanken är att dessa färdigheter och egenskaper ska bädda väl för inträdet i ett alltmer föränderligt, kunskapsbaserat och teknologiserat arbetsliv. Till skillnad från fackkunskaper och strikt teoretiska perspektiv syftar AIL som pedagogik alltså till att ge studenterna möjlighet att styra sina egna utvecklings- och lärandeprocesser i relation till arbetslivets, hittills okända, framtida krav och förhållanden. Som sagt anses ett sådant lärande inte kunna placeras in i ett strikt teoretiskt eller praktiskt fack – det fördjupar förståelsen för arbetslivets praktiska handlingar samtidigt som det tillåter de teoretiska kunskaperna att utvecklas och avanceras genom att stötas och blötas mot arbetslivets praktiska problem och förhållanden.

Som kanske noterats ovan är föreställningar om ”det nya arbetslivet” en tongivande retorisk figur genom en stor del av AIL-litteraturen. Där de förmodat ”traditionella” pedagogiska förhållningssätten anses sammankopplade med ett arbetsliv präglad av tillverkningsindustri och nationalstat så uppstår AIL ur ett behov av att förnya universitetsutbildningen i takt med globaliserings-, informatiserings- och postindustrialiserings-

Föreställningar om det nya arbetslivet

Som kanske noterats ovan är föreställningar om ”det nya arbetslivet” en tongivande retorisk figur genom en stor del av AIL-litteraturen. Där de förmodat ”traditionella” pedagogiska förhållningssätten anses sammankopplade med ett arbetsliv präglad av tillverkningsindustri och nationalstat så uppstår AIL ur ett behov av att förnya universitetsutbildningen i takt med globaliserings-, informatiserings- och postindustrialiserings-

processerna i det samtida arbetslivet (Higgs 2012; Idvall & Schoug 2003; Lagrosen, Lundh-Snis & Nehls 2010a, 2010b; Mårdén 2007; Mårdén & Theliander 2004; Orrell & Higgs 2012; Sunnemark 2005; Thång 2004).

Det nya arbetslivet anses vara präglad av framför allt två kvaliteter. För det första innebär det en ökad betoning på så kallat immateriella färdigheter och praktiker inom såväl det konkreta arbetslivet som den globala ekonomin i stort. Det samtida produktionssystemet och arbetslivet anses i ökande grad vara baserat på uppgifter inom vilka teoretiska och praktiska kunskaper sammansmälter, exempelvis informationsutbyte, kommunikation, kunskapsproduktion och affektivt arbete. Förutom att det på en rent begreppslig nivå bäddar för den integration av teori och praktik som AIL som fält anser sig förespråka innebär det ett arbetsliv där studenter får ökad nytta av de teoretiska och kritiska kunskaper som de förvärvat inom universitetsutbildningen – förutsatt att utbildningen förser studenterna med verktyg för att omsätta sådana kunskaper i praktisk verksamhet.

För det andra innebär det nya arbetslivet en ökad föränderlighet och flexibilitet vad gäller såväl anställningsvillkor som arbetsuppgifter. I det nya arbetslivet måste yrkesverksamma anpassa sig till snabba teknologiska och ekonomiska förändringar samtidigt som de kan tvingas passera genom flera branscher eller yrken under arbetslivet. Det kräver de typer av metakognitiv och livslångt lärande som AIL som strömning anser sig förespråka. Istället för att få tillgång till en uppsättning fackkunskaper som i och med förändringar i ”the real world” lätt kan bli irrelevanta ska studenter förse med färdigheter för att kunna reflektera kritiskt kring sitt eget tänkande och lärande, vilket underlättar anpassningen till förändringar i det nya arbetslivet.

Vad som är värt att ta med sig här är att det inom AIL, trots fältets stora mångfald, tycks finnas en slags konsensus kring arbetslivets alltmer tilltagande förändring, en förändring som i högsta grad påverkar hur högre utbildning bör utformas. I själva verket anses behovet av AIL uppstå *i och med* dessa förändringar. Föreställningarna om det nya arbetslivet är med andra ord inte enbart en retorisk figur – de är begreppsligt centrala för själva utformningen av AIL.

För knyta an till diskussionen ovan fungerar AIL alltså som ett utbildnings- och universitetspolitiskt, samt pedagogiskt, diskursivt fält där det nya arbetslivets aktörer tillåts träda fram som dominerande intressenter i utformningen av olika typer av tvärkunskaplig och tvärvetenskaplig kunskap. De sätt på vilka förändringarna i det nya arbetslivet uppfattas och definieras av specifika utbildningsinstitutioner, administratörer, lektorer och forskare, samt de sätt på vilket de presenteras i kurs- och programbeskrivningar, är därför i högsta grad relevanta för hur AIL som sådant

definieras och implementeras i faktisk utbildningsverksamhet.

Episteme och techne: teori/praktik-terminologins idéhistoriska bakgrund

Genom den ovan genomförda diskussionen kan vi definiera AIL som ett brett och mångfaldigt diskursivt fält som **1)** utgörs av flertalet olikartade påståenden, diskussioner, forskningsprojekt och utbildningspraktiker artikulerade, utförda och uttolkade av en mängd aktörer (lektorer, forskare, studenter, administratörer och yrkesverksamma med flera), **2)** på en och samma gång är ett utbildningspolitiskt och universitetspolitiskt utrymme, flertalet pedagogiska, kunskapsteoretiska och utbildningsplansteoretiska approacher samt ett brett forskningsfält samt **3)** karaktäriseras av tvärkunskaplig och tvärvetenskaplig kommunikation och kunskapsproduktion vägledd av ”det nya arbetslivet” både som reell aktör och som diskursiv figur. Med denna syn på AIL som ett diskursivt fält blir det nödvändigt att identifiera en uppsättning termer som uppträder som synnerligen viktiga för den vidare vägledningen av fältets kunskapsproduktion. Med stöd i tidigare forskning vill jag i denna rapport hävda att dessa termer framträder som kluster av begreppspar, vilka på ett eller annat sätt kan förstås som relaterade till den för västerländsk epistemologi centrala dikotomin *episteme* och *techne*.

I två artiklar hävdar AIL-forskaren Ville Björck (2018; Björck & Johansson 2019) nämligen att AIL-fältet i stort kan definieras genom en diskursiv spänning mellan begreppen *teori* och *praktik* (vilka även figurerar i diskussioner om bland annat skillnader mellan universitet och ”the real world”) samt simultana försök att överbrygga en sådan spänning. Denna innebörd har antytts i diskussionen ovan om AIL som en pedagogisk approach som försöker överbrygga gapet mellan teori och praktik liksom ett utbildningspolitiskt utrymme som försöker skapa kommunikationsflöden mellan utbildningsinstitutioner och arbetsliv. Gapet mellan det teoretiska och det praktiska, liksom mellan universitetet och arbetslivet, är AIL-litteraturens ständigt återkommande problem och därmed det som fältet i stort ständigt försöker adressera och överbrygga.

Björck menar att det i någon mån är paradoxalt: i samma slag som man försöker etablera en pedagogik och/eller en utbildningsverksamhet som överbryggat gapet mellan teoretisk och praktisk kunskap (exempelvis genom att hävda att de är sammanflätade eller på andra sätt beroende av varandra eller genom att implementera praktiska element i teoretiska utbildningar eller vice versa) förstärker man en sådan dualism

Theory Practice

I en serie artiklar hävdar AIL-forskaren Ville Björck (2018; Björck & Johansson 2019) nämligen att AIL-fältet i stort kan definieras genom en diskursiv spänning mellan begreppen teori och praktik samt simultana försök att överbrygga en sådan spänning.

Adobe Stock/flytskyft11

genom att i så hög grad basera sin begreppsliga och faktiska verksamhet på uttalanden om den.

Även om jag anser att Björck har rätt i sak – i synnerhet då försöken att överbrygga gapet i det begreppspar han talar om är påtagligt närvarande i svensk, teoretisk AIL-litteratur – menar jag att det är möjligt att dra argumentationen ett steg längre och hävda att den spänning mellan teori och praktik som återfinns i AIL-diskursen är deriverad från den mycket mer grundläggande spänning mellan *episteme* och *techne* som löper genom den västerländska epistemologins idéhistoria i stort.

Uppdelningen mellan *episteme* och *techne* har sin grund i den antika grekiska filosofin. Begreppsparet har diskuterats av tänkare som Xenophon och Platon, men är för eftervärlden huvudsakligen associerat med Aristoteles (Heidegger 1977; Parry 2003). I *Den nikomachiska etiken* (1993, bok IV, kap. III & IV) lägger Aristoteles fram en explicit och analytiskt fokuserad uppdelning mellan teoretisk och praktisk kunskap. Båda dessa kunskaper syftar i någon mån till en form av sanning, *aletheia*, men representerar olika vis att närma sig sanningen, och i viss mån olika sanningsformer. Där den teoretiska kunskapen – *episteme* – förstås som en typ av abstrakt, teoretiskt *vetande* som representerar fundamental kunskap om essensen hos något förstås den praktiska som ett *handlande* som i sin tur kan delas upp i ett produktivt kunnande benämnt *techne* och ett etiskt, reflekterat handlande benämnt *phronesis*. *Techne* är här benämningen på ett slags ”bringing-forth”, ett handlag som behandlar och förädlar det naturligt före-

kommande. Genom det kan nya ting och möjligheter immanenta i det naturliga frambringas, vilket kan förstås som en upptäckt av nya sanningar (jfr. Heidegger 1997:12–15). Hos Aristoteles innefattar *techne* således inte bara hantverkarens praktiska kunskap, utan även konstnärens. Bernt Gustavsson (2000), som skrivit en ofta refererad kursbok relaterad till uppdelningen mellan teoretisk och praktisk kunskap, översätter de tre kunskapsområdena till ”teoretisk-vetenskaplig kunskap” (*episteme*), ”praktisk-produktiv kunskap” (*techne*) respektive ”kunskap som praktisk klokhet” (*phronesis*).

Denna begreppsliga uppdelning har sedermera fått betydande inflytande över den västerländska filosofihistorien, och därmed till viss del över den allmänna samhällsutvecklingen. Instiftandet av vetenskapliga och teoretiska kunskaper som egna verksamheter, definierade av specifika metoder och tankesätt åtskilda från lantbrukarens, arbetarens, hantverkarens eller konstnärens praktiska färdigheter och processer av ”bringing-forth”, som producerar verifierbart vetande *om* något motsvaras av en institutionell matris där universitet etableras som en egen institution – eller för att tala med Bourdieus (1993, 1996) ord som ett eget ”fält” med egna bestämmelser, regelverk och maktkonstellationer delvis separerat från det övriga samhällets verksamheter.

Med denna institutionalisering och renodling har även de rent begreppsliga innebörderna i *episteme* och *techne* delvis förändrats. Framför allt har *techne* förlorat den konstnärliga, närmast poetiska, innebörd den hade hos Aristoteles, för att istället i huvudsak beteckna teknologiska lösningar och/eller ett instru-

mentellt produktivt handlande inom ramarna för det samtida produktions sättet. Det är i huvudsak denna moderniserande omartikulation av begreppspar som AIL-diskursen i stort önskar adressera – man talar i huvudsak om den moderna, kapitalistiska uppdelningen mellan förmodat oteoretiskt arbete och det moderna universitetets, förmodat opraktiska, teoretiska och vetenskapliga ”elfenbenstorn”.

AIL som diskursivt fält centreras kring olika försök att överbrygga denna historiska begreppsliga och institutionella uppdelning med anledning av rörelser och förändringar i det nya arbetslivet. I en globaliserad och informatiserad samtid vars ekonomiska verksamhet i mångt och mycket fungerar genom att ”encircle” och profitera på olika former av kunskapsproduktion och informationsflöden fungerar en epistemologisk uppdelning mellan teoretisk vetande (*episteme*) och praktiska, tekniska och handfasta förädlingsprocesser (*techne*) allt sämre – varpå krav på en begreppslig och institutionell omdefinition och ett överbryggande ställs, framför allt på den institution som historiskt producerat och upprätthållit denna uppdelning, nämligen ”elfenbenstornet” självt: universitetet. AIL som fält representerar en mångfaldig uppsättning initiativ eller program för en sådan omdefinition och ett sådant överbryggande. Det motsvarar i någon mån det som Lyotard (1984:4) benämner kunskapens ”exteriorisering”:

We may thus expect a thorough exteriorisation of knowledge with respect to the 'knower'. The old principle that the acquisition of knowledge is indissociable from the training (Bildung) of minds, or even of individuals, is becoming obsolete and will become even more so. The relationship of the suppliers and users of knowledge to the knowledge they supply and use is now tending, and will increasingly tend, to assume the form already taken by the relationship of commodity producers and consumers to the commodities they produce and consume – that is, the form of value. Knowledge is and will be produced in order to be sold, it is and will be consumed in order to be valorised in a new production: in both cases, the goal is exchange. Knowledge ceases to be an end in itself, it loses its 'use-value'.

[...] [The] mercantilisation of knowledge is bound to affect the privilege the nation-states have enjoyed, and still enjoy, with respect to the production and distribution of learning. The notion that learning falls within the purview of the State, as the brain or mind of society, will become more and more outdated with the increasing strength of the opposing principle, according to which society exists and progresses only if the messages circulating within it are rich in information and easy to decode.

Lyotard beskriver här, för att använda vår nyligen etablerade terminologi, hur statens och universitetens monopol på kunskap som *episteme* blir ineffektivt, för att inte säga överflödigt, i en global ekonomi präglad av produktion och konsumtion av kunskap som vara. Det fordrar en kunskapens användbarhet och ekonomiska nytta, och ställer krav på *episteme* att även kunna fungera i praktiskt-produktiv form, det vill säga som *techne*. Därmed ställs betydande krav på den institutionella konstellation som traditionellt producerat *episteme* som teoretisk och abstrakt ”Bildung” åtskild från ”the real world”. Beskrivningen av denna process speglar i övrigt delar av den forskning om informationssamhällen, biopolitisk produktion och ny kapitalism som gjorts av bland andra Manuel Castells (1999, 2000a, 2000b), Antonio Negri och Michael Hardt (2000, 2004) och Richard Sennett (1998).

Här återfinns därmed en idéhistorisk, samt en mer historisk-politisk, inringning av vad som definierar AIL som diskursivt fält, vilket förser oss med ett antal teoretiska redskap för att vidare studera hur AIL tolkas, definieras och implementeras i faktisk utbildningsverksamhet. Genom att identifiera *episteme* och *techne* som den centrala begreppsliga uppdelning kring vilken AIL som diskursivt fält kretsar blir det möjligt att inte bara förlita sig på diskussion av enskilda begrepp som ”teori” och ”praktik” eller ”universitet” och ”the real world” i analysen av AIL:s faktiska implementering. Istället blir det möjligt att koppla sådana begrepp till relevanta idéhistoriska och historisk-politiska kontexter, vilket öppnar för idéhistoriskt relevanta resultat samtidigt som det analytiska fokuset på AIL som konkret utbildningsverksamhet behålls.

METOD OCH MATERIAL

Uppgiften är härmed att **1)** identifiera de uttryck för *episteme* och *techne* som på olika vis förekommer i beskrivningar av Högskolan Västs AIL-relaterade verksamhet och **2)** analysera hur dessa uttryck liksom förväntningarna på ett överbryggande definieras och får inflytande över specifika utbildningsprogram. Såväl det förra som det senare görs genom kvalitativ innehållsanalys av högskolans utåtriktade texter kring AIL.

Resultatkapitlet inleds med en sammanfattning av högskolans olika definitioner av och metoder för AIL, för att sedan fortsätta med en diskussion kring hur olika uttryck för *episteme* och *techne* förekommer i beskrivningarna av dessa definitioner och metoder. Redovisningen fungerar som en kartläggande sammanfattning av vad AIL rent konkret kan tänkas innebära i Högskolan Västs utbildningsverksamhet, och kan förhoppningsvis förtydliga hur AIL som övergripande utbildningsteoretiskt ramverk ser ut när det faktiskt omfattas i praktisk verksamhet. Analysen mynnar sedan ut i några teoretiskt reflekterande poänger kring hur AIL och dylika samverkansformer bör förstås och implementeras i högskolans fortsatta verksamhet.

Materialet som analyseras är hämtat från Högskolan Västs hemsida (www.hv.se) och består av **1)** samtliga högskolans utåtriktade texter rörande AIL som övergripande profil, inklusive beskrivningar av relaterade utbildningsformer och forskning samt **2)** högskolans programkatalog, vilken för tillfället enbart finns i

form av webbaserade programbeskrivningar. Då samtliga högskolans program är utformade med AIL som övergripande profil är det framför allt i dessa texter som AIL definieras och beskrivs i relation till konkret utbildningsverksamhet.

Genom dessa texter kan två aspekter av AIL som faktiskt implementerad utbildningspraktik fångas: dels hur högskolan på ett övergripande plan artikulerar och uppfattar AIL i relation till sin egen verksamhet, dels hur AIL som övergripande profil avgränsas och specificeras i relation till olika ämnesidentiteter, yrkesidentiteter, specificiteter, kulturella och ekonomiska begränsningar och så vidare inom ramarna för dess implementering i specifika utbildningsprogram.

Att det material som fokuseras är utåtriktat kan tyckas metodologiskt problematiskt. Fångar man då inte bara en marknadsföringsmässig diskurs där AIL målas upp i så positiva ordalag som möjligt? Må så vara, men det betyder inte att texterna saknar relevant innehåll och konkreta beskrivningar. Faktum kvarstår att det är framför allt i dessa texter som AIL-teorins övergripande principer diskuteras och tolkas i relation till konkreta utbildningsplaner. I ren AIL-teori diskuteras principerna på ett abstrakt vis, lösgjort från faktiska utbildningar och utbildningsplaner, medan det i rena kursplaner vanligtvis inte förekommer några innehållsligt intressanta reflektioner eller tolkningar kring det arbetsintegrerade lärandets principer överhuvudtaget.

RESULTAT OCH DISKUSSION

I det undersökta textmaterialet förekommer en uppsjö av definitioner av AIL, vilket reflekterar den mångfald som diskuterats ovan. Här definieras AIL i marknadsföringssyfte, i teoriutvecklande syfte och i syfte att beskriva särskilda utbildningsinnehåll om vartannat. Det är därmed svårt att ge *en* övergripande sammanfattning av vad AIL är på Högskolan Väst – den skulle riskera att bli alldeles för generell och abstrakt. Just eftersom AIL är ett mångfaldigt och svårdefinierat fält bestående av samverkansutrymmen, utbildningspraktik och forskning med mera fordras snarare en analys där olika faktorer som påverkar de olikartade beskrivningarna av AIL bryts ned och analyseras, allt i syfte att förstå de olika sätt på vilka AIL kan få praktisk innebörd i faktisk utbildningsverksamhet.

Således kommer analysen att fortlöpa som följer. Inledningsvis förs en kort diskussion kring de definitioner av AIL som förekommer i högskolans övergripande utåtiktade texter kring AIL. Sedan följer en diskussion om de pedagogiska och utbildningsplansstrategiska approacher som högskolan använder sig av för att praktiskt implementera AIL i sina utbildningar samt de kunskapsteoretiska förhållningssätt som dessa approacher reflekterar. Avslutningsvis följer en diskussion om de sätt på vilka dessa approacher kan förstås och diskuteras kunskapsteoretiskt i relation till utbildningarnas olikartade ämnesidentiteter samt dess olikartade kopplingar till arbetsliv och yrkesidentiteter.

Högskolans övergripande beskrivningar av AIL

I högskolans övergripande texter om AIL övertygas läsaren om att profileringen präglar hela högskolans verksamhet genom att på olika vis föra högskolan och arbetslivet närmare varandra. Man kan i relation till det ovan etablerade teoretiska ramverket säga att det handlar om att dels skapa utrymmen för att *sammanföra* platser/institutioner primärt associerade med *episteme* (högskolan) med platser/institutioner primärt associerade med *techne* (arbetsplatser av olika slag), dels producera kunskapsformer som fusionerar *episteme* och *techne* och därmed skapar den tvärkunskapliga additiva effekt som beskrivits ovan, det vill säga om en

synergisk kunskap som integrerar flertalet perspektiv och därmed fångar fler aspekter av verkligheten. Det ska i sin tur förbättra studenternas möjligheter att få bra anställningar snart efter studierna – vilket gärna påpekas i högskolans marknadsföringsmaterial – samt möjliggöra för kvalitativ kunskapsproduktion där högskolans perspektiv och arbetslivets intressen och färdigheter tillåts sammanstråla. I enlighet med den ovan framlagda teoretiska diskussionen kan högskolans övergripande diskurs kring AIL därmed sägas röra sig kring olika försök att överbrygga skillnaden mellan *episteme* och *techne*, och därigenom omdefiniera högskolans roll i takt med rörelser inom arbetsliv och arbetsmarknad.

Det i de övergripande texterna återkommande begreppet ”avancerad kunskap” fungerar som en beteckning för överbryggandet av gapet mellan *episteme* och *techne*, då det går bortom traditionell teoretisk och praktisk kunskap genom att integrera vetenskapliga perspektiv och metoder med praktiska färdigheter för att lösa problem som uppstår inom arbetsliv och samhälle. Begreppet betecknar därmed fusionen av *techne* och *episteme*. ”Avancerad kunskap” uppstår när lösningen på arbetslivets problem tillåts fördjupas medelst vetenskapliga metoder och perspektiv, samtidigt som ett sådant samröre gör det möjligt för lektorer och studenter att rota teoretiska reflektioner i faktisk arbetslivspraktik. Genom att beteckna en sådan fusion som ”avancerad”, det vill säga implicit förstådd som mer kvalificerad än ”ren” teoretisk eller ”ren” praktisk kunskap, återupprepas det additiva perspektiv på tvärkunskaplighet och tvärvetenskaplighet som är karaktäristiskt för AIL-diskursen i stort.

De övergripande beskrivningarna av AIL har dock i huvudsak ett generellt marknadsföringssyfte. De ger en grundläggande introduktion till AIL som högskolans genomgående profil och beskriver en sådan profil som framgångsrik för produktionen av anställningsbara alumner och kvalificerad arbetskraft för ”det nya arbetslivet”, vilket i sin tur dels förväntas locka studenter till högskolan, dels informerar företag, institutioner, organisationer och myndigheter om förväntade fördelar med att samverka med högskolan.

De övergripande beskrivningarna förblir också just övergripande. Just eftersom de beskriver en allmänt gällande profil som präglar högskolans hela kurs- och

programutbud är det svårt att utifrån dessa texter fastställa en mer konkret definition än de som ges i den teoretiskt fokuserade AIL-litteraturen. Högskolans övergripande beskrivningar bidrar därmed inte särskilt mycket till vår förståelse av AIL som faktiskt implementerad utbildningspraktik – de fungerar mer som bevis för att AIL fungerar som övergripande diskursiv regim på högskolan och som en bekräftelse på att begreppen *techne* och *episteme* utgör de ständiga referenspunkter genom vilka AIL som fält och praktik etableras. För att få fram en mer konkret förståelse av AIL som faktisk utbildningspraktik måste vi därför röra oss till **a)** beskrivningarna av högskolans särskilda AIL-approacher samt **b)** de sätt på vilka dessa approacher implementeras i specifika utbildningar.

Högskolans approacher för AIL-implementering

I högskolans textmaterial rörande AIL återkommer en serie mer eller mindre väldefinierade approacher, det vill säga en uppsättning begreppsligt sammanhållna pedagogiska tillvägagångssätt, samarbetsformer, undervisningsformer och utbildningsplansupplägg som på ett eller annat sätt möjliggör eller tillhandahåller arbetsintegrerat lärande i praktisk utbildningsverksamhet. Genom dessa former ges en mer konkret bild av vad AIL kan innebära inom ramarna för faktiska utbildningar och genom att koppla dem till den ovanstående teoretiska diskussionen kan vi få en djupare förståelse för hur *episteme* och *techne* definieras i praktisk utbildningsverksamhet samt hur dess överbyggande förstås, organiseras och administreras av olika aktörer inom högskolan.

Högskolans ”officiella” lista på approacher utgör en slags kanon från vilken enskilda utbildningar kan hämta och implementera AIL-associerade praktiska förhållningssätt, för att på så sätt tillhandahålla AIL i praktiken. Approacherna i listan förekommer därmed i olika kombinationer i högskolans alla utbildningsprogram och utgör konkreta vis på vilka högskolans övergripande profil realiserar ned på specifik utbildningsplansnivå. De approacher som förekommer i listan är följande:

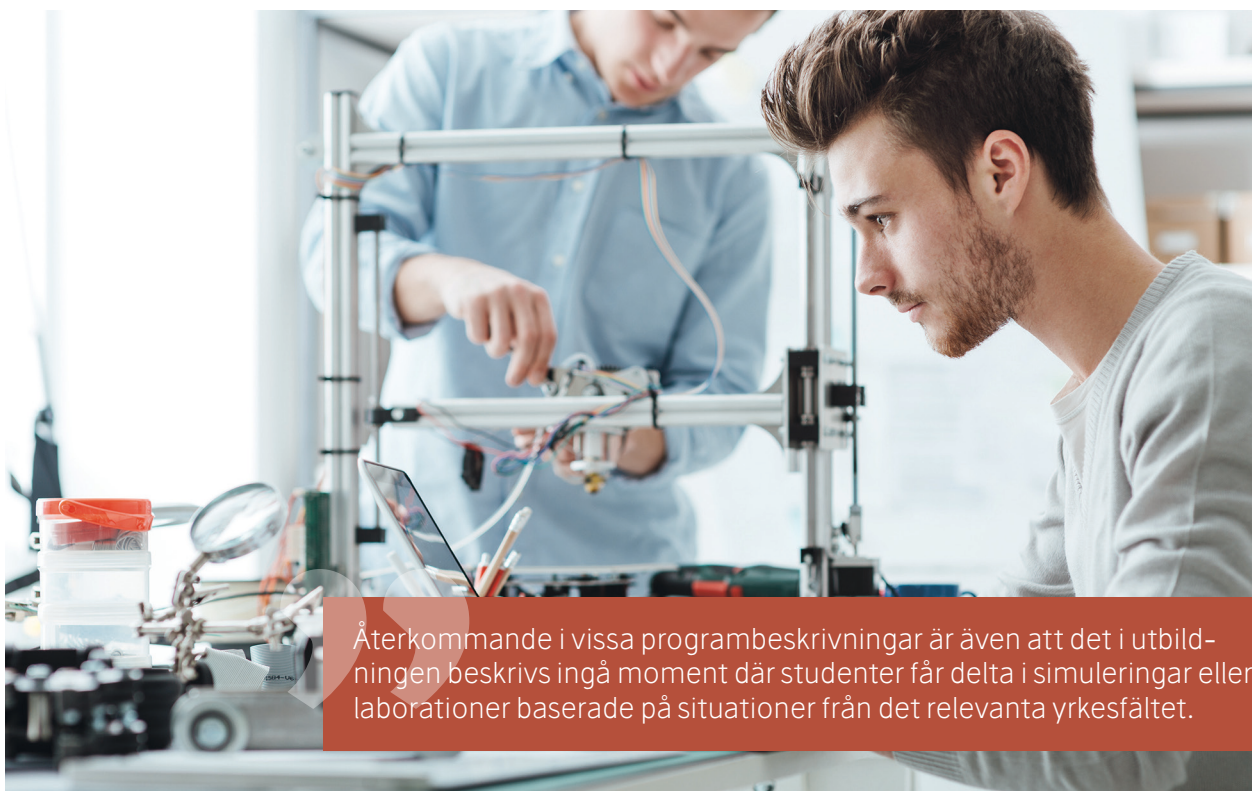
1) Co-op (cooperative education). Co-op innebär avlönad praktik för studenter på en för utbildningen relevant arbetsplats. Co-op genomförs oftast under en halvårsperiod, vilket vanligtvis innebär att utbildningen förlängs med denna tid. Co-op är utformat i syfte att ge studenterna praktisk erfarenhet i användandet av förvärvade kunskaper samt tillfälle att knyta värdefulla branschkontakter. Sammantaget syftar approachen till att öka studenternas ”anställningsbarhet” genom att

redan under utbildningen ge dem faktisk arbetslivserfarenhet, branschkontakter samt relevant erfarenhet i praktisk applikation av teoretiska kunskaper. På Högskolan Väst var co-op en etablerad utbildningsplansstrategi redan innan tilldelningen av regeringens särskilda uppdrag 2002, ofta i form av ett samarbete mellan tekniska eller ekonomiska utbildningar och Saab som då var en av Trollhättans största arbetsgivare.

Med min ovan etablerade begreppsapparat kan co-op sägas syfta till att skapa ett flöde mellan de utrymmen där *episteme* respektive *techne* traditionellt antas härska (universitetet respektive arbetslivet) i syfte att tillåta ett sammanförande och ett överbyggande. Utöver de formella erfarenheter som ges (arbetslivserfarenhet samt branschkontakter, vilka de facto ofta ökar en students anställningsbarhet) antas co-op möjliggöra omsättning av teoretiska kunskaper i praktisk verksamhet. Eftersom co-op är avlönat, och därmed grundat på att studenterna på ett kompetent och självständigt vis kan utföra kvalificerade arbetsuppgifter, går co-op-modellen ofta bortom den traditionella praktikperiodens mer utforskande fokus som innebär att studenter snarare förväntas observera eller ”pröva på” en särskild yrkesroll. Sammanfattningsvis motsvarar co-op dels ett spatialt sammanförande av *episteme*- och *techne*-associerade utrymmen, dels en möjlighet för studenter att omartikulera teoretisk kunskap till praktiskt applicerbara färdigheter – två delsyften som hänger ihop och nödvändiggör varandra.

2) VFU (verksamhetsförlagd utbildning). VFU innebär att en poänggivande del av utbildningen (oftast motsvarande en termin) är förlagd på en relevant arbetsplats, oftast i kombination med återkommande uppgifter och seminarium på högskolan där erfarenheter och reflektioner kring arbetsplatsen och arbetsuppgifterna utbyts. Upplägget motsvarar det som lite mer vardagligt benämns praktik i gängse utbildningssammanhang och kan se olika ut beroende på utbildningens karaktär vad avser bland annat praktikens längd, mängden teoretiska eller reflexiva moment och hur mycket studenterna förväntas delta i det vardagliga arbetet. Liksom för co-op är hursomhelst det primära syftet att studenten ska få ta del av yrkeslivets vardag och få applicera sina teoretiska kunskaper i praktiska arbetsuppgifter. I jämförelse med co-op är dock VFU ofta mer explorativt och reflexivt: arbetet är sällan avlönat och studenten förväntas i mindre utsträckning självständigt utföra centrala arbetsuppgifter. Med andra ord är det inte tänkt att studenterna ska *arbeta*, och därmed är inte heller upplägget primärt designat för att ge studenterna direkt arbetslivserfarenhet, utan mer för att ge en överblick över ett specifikt yrkesfält samt se de vis på vilka teoretiska kunskaper kan omvandlas i konkret handling.

Med andra ord syftar VFU liksom co-op till ett



Återkommande i vissa programbeskrivningar är även att det i utbildningen beskrivs ingå moment där studenter får delta i simuleringar eller laborationer baserade på situationer från det relevanta yrkesfältet.

spatialt flöde mellan *episteme*- och *techné*-associerade utrymmen i syfte att tillåta applikation eller *technifiering* av teoretisk kunskap. Därtill uppmanas, som sagt, studenterna att fördjupa sina erfarenheter av arbetsplatsen med hjälp av teoretisk kunskap. Utöver *technifiering* av *episteme* innehåller VFU alltså även moment av fördjupning av praktiska färdigheter medelst teoretisk kunskap, så att säga en *epistemifiering* av *techné*.

3) Studentmedarbetare. Studenter kan under sin studietid få anställning som studentmedarbetare. Det innebär att man som student får en kortare, tidsbegränsad anställning om max 25 procent parallellt med studierna. Studentmedarbetarrollen liknar co-op i det att rollen är avlönad samt att studenten förutsätts kunna genomföra kvalificerade arbetsuppgifter relaterade till sina studier. Till skillnad från vid co-op förlängs dock inte studietiden då studentarbetarrollen är tänkt att genomföras utöver, om än anpassat till, ordinarie studier. Just på grund av att arbetet är förlagt vid sidan av studierna erbjuds det sällan som en del av något utbildningsprogram, utan är snarare något som studenter kan söka sig till frivilligt. Kunskaps- och utbildningsteoretiskt vilar studentmedarbetarrollen på samma förutsättningar som co-op: tanken är att studenten ska omsätta sin teoretiska kunskap i kvalificerade arbetsuppgifter och därigenom ges konkret arbetslivserfarenhet som ökar hens anställningsbarhet. Även denna approach fungerar därmed som en institutionaliserad matris för omvandlingen och omartikulationen av *episteme* till gångbar *techné* inom ramarna för en given yrkesroll.

4) Projekt- och examensarbeten. Inom AIL-relaterade program baseras ofta examinerande moment i form av tentamina, grupparbeten, projektarbeten och examensarbeten på problem och frågeställningar som på ett eller annat sätt relaterar till det för utbildningen relevanta arbetslivet. Tanken är att studenterna genom de examinerande momenten inte ska producera teoretisk eller abstrakt kunskap som saknar relevans för deras framtida arbetsliv, utan kunskap som direkt relaterar till det och därmed förbereder dem för det. Rent konkret innebär det vanligtvis att sådana examinerande moment utformas så att studenten antingen **a)** får utreda och ta fram lösningar på konkreta problem direkt hämtade från relevanta arbetsplatsers verksamheter, inte sällan i faktisk dialog och samarbete med sådana arbetsplatser eller **b)** får besvara frågeställningar av mer allmän vetenskaplig karaktär, vilka kan anpassas för att kunna appliceras inom arbetslivet i såväl bred som specifik bemärkelse.

Denna approach kan tyckas vara en relativt självklar, eller rentav banal, del av AIL. Den utgör på sätt och vis ett direkt uttryck för AIL:s kunskapsteoretiska grund: föreställningen att teoretisk eller vetenskaplig kunskap ska vara till nytta för arbetslivet och att problem och rutiner inom arbetslivets vardagspraktik ska kunna bearbetas och avanceras med hjälp av vetenskapliga perspektiv, och att det sammantaget innebär att man producerar utrymmen för överbryggandet av gapet mellan teoretisk och praktik kunskap. Det, i sin tur, är ett direkt uttryck för kunskapens exteriorisering: att kunskapen blir till ett redskap för praktisk verksamhet,

snarare än ett mål i sig, vilket fordrar samarbeten med marknad, arbetsliv och arbetsplatser. Här uppmanas *episteme*-associerad kunskap, utvecklad i enlighet med traditionella vetenskapliga normer (betonad vetenskaplig problematik, metodologisk rigorositet, referenser till tidigare forskning etcetera), (om)artikuleras i relation till problem och perspektiv associerade med arbetslivets praktik eller *techne*. Ett alternativ är att arbetslivets praktik eller *techne* redan från början tillåts definiera problematiken i fråga, vilken sedan bearbetas eller omarbetas medelst vetenskapliga metoder och perspektiv. Det handlar alltså om en kunskapsproduktion som uppmanar till den konstanta översättningen eller omartikulationen av *techne* till *episteme* eller vice versa.

5) Fältstudier. Studenter kan få möjlighet att utföra studier i form av deltagande observation, studiebesök eller kortare perioder av praktik på specifika arbetsplatser. Genom att artikulera fältstudier som en del av AIL görs en erkänd metod inom samhällsvetenskapen till en metod för att integrera teori och praktik: det är dels en metod för att genomföra de typer av arbetsintegrerade projekt- och examensarbeten som diskuterats ovan, dels en form av praktik i miniatyrskala.

6) Mentorskap. Inom särskilda utbildningar kan studenter även bli tilldelade yrkesverksamma mentorer, med vilka de har regelbundna diskussioner kring hur utbildningens teoretiska kunskap omvandlas i praktisk handling i arbetslivet. Mentorskapet är utvecklat i syfte att skapa diskussionsunderlag kring förhållandet mellan utbildning och yrkesliv samt ge studenterna initiala branschkontakter och värdefulla råd inför inträdet i arbetslivet. Även det kan, liksom co-op, VFU och studentmedarbetarskap, begreppsliggöras som ett institutionellt utrymme som syftar till att såväl begreppsligt som spatialt sammanföra *episteme*- och *techne*-associerade rum, kunskaper och aktörer. I dialogen mellan studentens förmodade teoretiska kunskap och den yrkesverksammas förmodade praktiska erfarenhet etableras ett flöde mellan *techne* och *episteme*, vilket tillåter studenter att situera sin kunskapsproduktion i relation till arbetslivets vardag. Därmed anses gapet mellan *techne* och *episteme* överbryggas.

Utöver dessa officiellt formulerade approacher kan ytterligare en serie återkommande grepp för AIL identifieras i analysen av högskolans programbeskrivningar. De varierar från tydligt definierade approacher, fast implementerade i programmets utbildningsplaner, till relativt vaga formuleringar som i huvudsak kan tyckas fungera som retoriska figurer. De är dock just återkommande och kopplas ständigt samman med AIL som övergripande pedagogisk profil, varför även de kan tänkas bidra till en förståelse av den praktiska

implementeringen av AIL i konkreta utbildnings-sammanhang. De återkommande greppen är:

1) Studiebesök. Studiebesök är ett relativt vanligt inslag inom flertalet utbildningar, även på grundskole- och gymnasienivå. Besöket fungerar i stort sett som en kollektiv praktik i miniatyrskala, med ett huvudsakligen explorativt eller reflexivt syfte, där studenterna tillåts se hur en specifik arbetsplats fungerar alternativt reflektera kring hur de teoretiska kunskaperna omsätts i praktiken.

2) Gästlärare och gästföreläsare från arbetslivet. Återkommande i programbeskrivningarna är påståendet att vissa inslag i utbildningen (från enskilda föreläsningar till hela kurser) leds av lektorer, lärare och instruktörer med stor erfarenhet från relevant yrkesverksamhet. Det förväntas grunda föreläsningar och kurser i problem och perspektiv från arbetslivet, förse studenterna med lösningar från arbetslivets praktiska verksamhet och ge studenterna en inblick i hur arbetslivet faktiskt ser ut.

3) Simuleringar, laborationer och dylika inslag. Återkommande i vissa programbeskrivningar är även att det i utbildningen beskrivs ingå moment där studenter får delta i simuleringar eller laborationer baserade på situationer från det relevanta yrkesfältet. Ofta handlar det om möjligheter att arbeta med teknologi som förekommer i arbetslivet alternativt om problembaserad pedagogik baserad på ofta förekommande situationer inom en särskild yrkesverksamhet. Syftet är att föra in handfast praktisk yrkesverksamhet (*techne*) som ett inslag i den i övrigt *episteme*-associerade klassrumsundervisningen via genomförandet av simuleringar, laborationer, rollspel, workshops eller dylika inslag där studenterna tillåts träda in i en fiktiv situation eller problematik avsedd att representera faktisk yrkesverksamhet.

4) Branschkontakter. I vissa programbeskrivningar sägs utbildningen i fråga erbjuda möjligheter till branschkontakter, vilket anses öka studenternas kontaktnät och därmed deras anställningsbarhet. Ofta används relativt vaga termer och branschkontakterna är troligen ett ganska osystematiserat inslag i utbildningarna i fråga – det kan handla om kontakter via ovan nämnda gästföreläsare eller via deltagande på mässor eller i konferenser alternativt om direkta kontakter med företag och organisationer i samband med examens- eller projektarbeten.

5) Pedagogiska inslag av betonad AIL-karaktär. Stundtals förekommer även formuleringar som återger att delar av utbildningens klassrumsundervisning baseras på AIL-associerad pedagogik. Med andra ord förekom-

mer det stundtals inslag där studenterna uppmanas integrera teori och praktik genom problemlösning, reflektioner och erfarenhetsutbyten med mera. Pedagogiken kring ePortfolio – att studenter under utbildningen ackumulerar en samling metakognitiva reflektioner kring sitt eget lärande med utgångspunkt i utbildningens kursmål för att på så sätt skapa en reflexiv överblick över sin personliga utveckling – kan sägas ingå i denna underkategori.

För en förteckning över Högskolan Västs program och de AIL-approacher som förekommer i dem, se appendix. Notera att förekomsten av dessa approacher bör förstås kvalitativt snarare än kvantitativt: om en utbildning har implementerat, säg, tre av dessa approacher innebär det inte nödvändigtvis att den är ”mer” AIL än en utbildning som enbart har implementerat en.

Vidare kring episteme, techne och AIL i högskolans programutbud

Denna samling approacher ger oss utan tvekan en mer handfast bild av vad AIL kan innebära i konkret utbildningsverksamhet. En vidare diskussion skulle kunna föras kring huruvida praktikerna faktiskt motsvarar alla de principer och förväntningar som målas upp i den mer övergripande teoretiska diskussionen kring AIL som pedagogik: I vilken mån motsvarar dessa approacher talet om livslångt lärande eller metakognition? I vilka inslag förekommer AIL-pedagogikens förmodade demokratiserande inslag? Det skulle dock kräva ytterligare utrymme och ytterligare djupdykning i utbildningarnas faktiska praktik.

Klart är dock att föreställningar relaterade till begreppsparet *episteme* och *techne* på olika vis betingar de resonemang på vilka olika approacher är grundade: approacherna syftar ständigt till att skapa flöden mellan utrymmen och kunskaper associerade med *episteme* respektive *techne*, det vill säga mellan högskolans teoretiska kunskaper och perspektiv, dess vetenskapligt associerade förhållningssätt samt dess klassrumsbaserade undervisningsformer och arbetslivets kvalificerade men praktiska uppgifter. Det öppnas upp begreppsliga och spatiala utrymmen mellan universitet och arbetsliv där studenter uppmanas applicera förvärvade teoretiska kunskaper i relation till arbetslivets praktiska uppgifter, applicera kritiska och vetenskapliga förhållningssätt på arbetsplatsproblem och professionella utmaningar samt kontinuerligt röra sig mellan högskolans klassrumsbaserade undervisning och ett givet fält ”ute i världen”.

Begrepp som kommunikation, översättning, omartikulation och applikation blir därmed centrala för AIL som faktisk utbildningsverksamhet – det hand-

lar om att på olika sätt omvandla den kunskap som associeras med högskolan som specifik institution till handling, alternativt att möjliggöra för sådan kunskap att fördjupa särskilda förhållningssätt och handlingar inom arbetslivet. Det fordrar att den förmodat teoretiska kunskapen ständigt kläs i nya språkliga dräkter beroende på sammanhang samt att det finns konkreta och fysiska möjligheter att direkt relatera och kommunicera sådan kunskap till ett givet praktiskt fält. De givna approacher som presenterats ovan finns till för att möjliggöra sådana kommunikations-, översättnings-, omartikulations- och applikationsprocesser, och som presenteras i appendix förekommer de i olikartad utsträckning samt i olikartade kombinationer i samtliga av högskolans utbildningsprogram.

Förekomsten av en särskild pedagogisk eller utbildningsplansstrategisk approach inom en utbildning behöver dock inte nödvändigtvis säga någonting om hur utbildningen, med tillhörande ämnesidentitet, institutionstillhörighet, makt och status, omtolkas och implementerar AIL:s övergripande principer. Det kan ge en fingervisning, men det är framför allt genom att analysera de sätt på vilka approachen integreras i de övergripande målen för utbildningen, samt genom att lägga uppmärksamhet på utbildningens ämnesspecifika teorier, metoder, normer och traditioner, som omtolkningen av AIL i relation till *episteme* och *techne* kan förstås på en grundläggande praktisk nivå. Här finns inte utrymme att gå igenom varje enskilt program och redovisa dess specifika förhållningssätt. Istället ska jag nedan försöka rita upp den övergripande skiljelinje som observerats i materialet.

Inledningsvis kan sägas att det överbryggande av gapet mellan teori och praktik liksom de fysiska flöden mellan universitet och ”the real world” som beskrivits ovan ofta sker relativt friktionsfritt i professionsinriktade program, det vill säga program som primärt syftar till att utbilda studenter in i en given yrkesidentitet. Dessa utbildningar kan historiskt – det vill säga även innan AIL blev ett etablerat koncept – beskrivas som primärt associerade med *techne* snarare än *episteme*, då de i huvudsak syftar till att lära ut ett särskilt professionellt handlande inom ramarna för en särskild yrkesidentitet.

Där utbildningen så tydligt syftar till att förbereda studenten för en given yrkesverksamhet innebär AIL därmed dels att faktiska arbetsplatser får ökad närvaro i utbildningsplanen, vilket möjliggör praktikgörandet av den teoretiska kunskap som etableras (något som redan från början var själva poängen med utbildningen), dels ett sätt att marknadsföra de redan från början yrkesinriktade utbildningarna som *synnerligen* yrkesinriktade.

AIL uppträder alltså här i huvudsak som en diskursiv form för att *ytterligare* förstärka utbildning-

ens koppling till en given yrkesidentitet samt för att benämna och kategorisera en uppsättning pedagogiska och utbildningsformer som syftar till att ytterligare rota utbildningens *episteme* i yrkets *techne* – antingen genom att spatialt sammanföra utbildning och praktik genom co-op, VFU och så vidare eller genom att föra in arbetslivsrelaterade frågor i universitetets kunskapsvärld genom beställda rapporter, projektarbeten, examensarbeten utvecklade i relation till arbetslivet och så vidare. AIL är alltså inte något helt nytt här – i dessa utbildningar återfinns flöden mellan *episteme* och *techne* som går helt i linje med utbildningarnas historiska fokus och innebörder, i och med att de är så tätt sammanbundna med särskilda yrkesidentiteter och därmed med en given föreställning om vad arbetslivet innebär och vilka uppgifter som utförs däri. Den *episteme* som lärs ut och etableras syftar direkt till den specifika *techne* som associeras med en given, eller en serie givna, yrkesidentitet(er).

Inom flertalet utbildningar där yrkesidentiteten kan uppfattas som synnerligen given – i huvudsak de lärar- och sjuksköterskeprogram som erbjuds – krävs det exempelvis inte mer än en VFU-period för att utbildningen i stort ska kunna göras begriplig som AIL-relaterad. Med andra ord är kopplingen mellan *episteme* och *techne* så pass given att det enbart krävs perioder av faktisk närvaro på arbetsplatser för att utbildningen ska kunna begreppsliggöras som arbetsintegrerad. På liknande vis krävs det inom flertalet tekniska utbildningar ofta inte mycket mer än projekt- eller examensarbeten i samarbete med arbetslivet eller närvaro av gästlärare

därifrån för att göra utbildningens arbetsintegrering begriplig.

Samma friktionsfria överbrygganden återfinns inte på samma vis i utbildningar som primärt definieras genom akademisk ämnesidentitet. Historiskt sett har dessa utbildningar primärt fokuserat på utlärande och utveckling av vetenskaplig, och stundtals kritisk, kunskap (*episteme*) förstälig inom ramarna för en given akademisk ämnesdisciplin, snarare än på den kunskap som är nödvändig för att direkt understödja en given yrkesidentitets *techne*. Därmed är det framför allt här som det måste till en *medveten omartikulationsprocess* för att den empiriska och teoretiska kunskapen ska kunna ges praktisk betydelse i arbetslivet – med andra ord är det här som den primära energin på att omdefiniera och överbrygga gapet mellan *episteme* och *techne* måste läggas.

För att uttrycka det annorlunda så finns det inom exempelvis statsvetenskap, nationalekonomi och personalvetarprogram med psykologi och pedagogik som huvudämnen inte samma självklara koppling till att producera en *techne* som är relevant för givna arbetsplatser. Flödet från *episteme* till *techne* kan inte uppfattas som givet av utbildningens historiska fokus och innebörd, utan måste medvetet konstrueras – med konsekvensen att innebörden av den ”ursprungliga” vetenskapliga eller teoretiska kunskapen måste omdefinieras. Denna konstruktionsprocess gör det svårare att konkretisera AIL enbart genom implementering av modeller som co-op och VFU, då det inte är lika givet vilka arbetsplatser som är relevanta för ämnet i fråga



[...] det överbryggande av gapet mellan teori och praktik liksom de fysiska flöden mellan universitet och ”the real world” som beskrivits ovan [sker ofta] relativt friktionsfritt i professionsinriktade program...

samtidigt som överföringen från *episteme* till *techne* är en mindre handfast och given process. Detta leder sammantaget till att det måste till mer avancerade och omständliga, såväl diskursiva som utbildningsplansstrategiska, manövrar för att utbildningen ska göras begriplig som arbetsintegrerad: det måste till flertalet konkreta exempel på tänkbara arbetsplatser, mer avancerade kombinationer av AIL-approacher i utbildningsplanen, en mer tydlig betoning på applikation och kommunikation av forskningsresultat och så vidare.

Inom de teoretiskt fokuserade utbildningarna utgör AIL alltså mer av en utmaning. Yrkesidentiteter och -praktiker framträder här som sekundära i förhållande till den givna ämnestraditionen. Ämnestraditionens teoretiska och vetenskapliga kunskaper har sin historiska grund i universitetens specialiserade metoder och kunskapsformer och framträder därmed som delvis separerade från ett givet yrkesliv. Här blir AIL därför namnet på den uppsättning administrativa, pedagogiska och utbildningsplansrelaterade approacher som används för att översätta, omtolka och omplacera sådan teoretisk kunskap så att den blir relevant för olika delar av arbetslivet. Det handlar alltså om att institutionellt och pedagogiskt möjliggöra omartikulationen av *episteme* så att den blir relevant för, eller relaterad till, arbetslivet – en process som är mycket tydligare och ”naturligare” i professionsinriktade utbildningar.

I huvudsak omnämns den här processen som ”applikation” av forskningsresultat på arbetslivet, som ”kommunikation” av forskningsresultat till arbetslivet eller som att den teoretiska kunskapen ”förbereder” eller ”grundlägger” för ett fruktbart arbetsliv. Klart är att det finns en teoretisk kunskap som temporalt och begreppsligt *föregår* en praktisk applikationsprocess som relaterar denna (*episteme*) till ett givet yrkesliv med tillhörande praktiker (*techne*). Det särskiljer de teoretiskt fokuserade utbildningarna från professionsutbildningarna, där lärandet av teoretisk och praktisk kunskap är *simultan* – den teoretiska kunskap som lärs ut syftar direkt och samtidigt till en given yrkesverksamhet, varför en medveten applikations- eller kommunikationsprocess inte är nödvändig.

Denna skiljelinje märks inte minst i själva programbeskrivningarna. För teoretiskt fokuserade utbildningar är den givna vetenskapliga eller teoretiska

kunskapen allt som oftast tydligt definierad i relation till statsvetenskapliga, nationalekonomiska, barn- och ungdomsvetenskapliga, psykologiska, pedagogiska, med flera, ämnesidentiteter och teoretiska strömningar. Däremot är de yrkesidentiteter, och därmed även de faktiska yrkespraktikerna, som åsyftas multipla och stundtals lite otydliga. Det är inte givet utifrån utbildningen i sig vad kunskapen ska syfta till i praktisk mening, varpå AIL tillåts träda in som en utbildningspolitisk överbyggnad, vilken tillhandahåller applikations- och kommunikationsprocesser som gör det möjligt för utbildningen att kopplas samman med ett givet yrkesliv.

För att sammanfatta kan alltså en grundläggande skiljelinje dras mellan utbildningar där AIL syftar till att begreppsliggöra och marknadsföra det faktum att relativt friktionsfria övergångar mellan *episteme* och *techne* redan finns i utbildningen och utbildningar där AIL syftar till institutionell, pedagogisk och kommunikativ *omartikulation* av *episteme* till praktiskt gångbar kunskap (*techne*). Vad gäller denna skiljelinje finns det ingen tydligt observerbar koppling till vilka former för AIL som förekommer i de olika utbildningarna. Däremot definieras skiljelinjen i mångt och mycket av hur de olika formerna för AIL beskrivs och behandlas i programbeskrivningarna. I professionsinriktade utbildningar är co-op och VFU givna inslag som syftar till ett spatialt och begreppsligt sammanförande av *techne* och *episteme* som följer logiskt på utbildningens koppling till en särskild yrkesidentitet. I teoretiska utbildningar utgör formerna istället bevis på, och argument för, att den teoretiska kunskapen *kan* omvandlas i praktik i en *mångfald* olika yrkesroller, vilket annars inte skulle ha uppfattats som självklart. I professionsinriktade utbildningar är det ofta redan från början givet att projekt- och examensarbeten utgår ifrån arbetslivsrelevanta frågeställningar (i vissa tekniska utbildningar tycks det stundtals vara svårt att överhuvudtaget dra en gränslinje mellan examensarbete och faktiskt utförd yrkesverksamhet). I teoretiska utbildningar innebär AIL-anpassningen av projekt- och examensarbeten att en *aktiv* applikations- och kommunikationsprocess implementeras i genomförandet av arbetet, vilket relaterar den teoretiska kunskapen till frågor relevanta även utanför universitetet.

SLUTSATSER

Med andra ord är det nödvändigt att inse att AIL inte kan förstås som en allomfattande regim som bör implementeras på samma vis i samtliga utbildningar. Implementeringen av AIL uppstår med nödvändighet som ett *möte* mellan en given utbildnings ”ursprungliga” kunskaps- och undervisningsformer och AIL som övergripande profil. I varje enskild implementering av ett sådant möte kommer såväl den ”ursprungliga” ämnesidentiteten som AIL:s övergripande principer med nödvändighet att behöva förändras och omtolkas. Denna förståelse av AIL komplicerar den additiva syn på tvärkunskaplighet och tvärvetenskap som ofta förs fram inom den generella AIL-diskursen. Som analysen ovan visar är implementeringen av AIL sällan, om någonsin, enbart ett okomplicerat möte mellan flertalet olikartade kunskaper, vilka sammantaget producerar en unik och kvalitativt bättre förståelse av verkligheten. Givet att de olika ämnesstraditionernas specifika, om än föränderliga, karaktäristika betingar och komplicerar den praktiska implementeringen av AIL måste detta möte även förstås som åtminstone delvis karaktäriserat av krockar, konflikter och differenser mellan olika kunskapsvärldar, traditioner, värderingar, metoder och historier.

I ovanstående analys påpekar jag att en synnerligen viktig faktor är huruvida utbildningen i fråga primärt syftar till en given yrkesidentitet eller till en akademisk ämnesidentitet. Finns det från början ett primärt fokus på yrkesidentitet kan AIL implementeras relativt friktionsfritt, utan större förändring av utbildningens ”ursprungliga” innehåll. I utbildningar som primärt definieras genom en akademisk ämnesidentitet måste det till relativt avancerade diskursiva och institutionella manövrar för att utbildningsinnehållet ska anpassas till AIL:s övergripande principer.

I Högskolan Västs fortsatta verksamhet måste det därmed till en viss medvetenhet om att varje given utbildnings ursprungliga ämnesidentitet faktiskt spelar roll för hur den praktiska implementeringen av AIL kommer att se ut, och att den därmed *tillåts* spela roll för hur AIL implementeras i specifika utbildningar. En utbildnings ämnesidentitet kan inte anpassas eller korrigeras bort i AIL:s namn, utan måste tvärtom förstås som en förutsättning för att AIL som faktisk approach ska bli begriplig. Med andra ord måste det till en mer självreflexiv blick på de kunskapsformer som uppstår i

mötet mellan specifika ämnesidentiteter och AIL samt en mer självkritisk blick på de mönster av makt och status som uppstår i sådana möten.

Vad innebär då det här för samarbeten mellan högskolan och små och medelstora företag? I och med insikten om att implementeringen av AIL uppstår som olikartade utbildningsformer inom ramarna för ett möte mellan en specifik ämnesdisciplin och specifika yrkesidentiteter och arbetsplatser måste det även här till en medvetenhet om att AIL inte kan implementeras på samma vis i högskolans alla utbildningar. I sammanhanget innebär det en medvetenhet om att det är orimligt att förvänta sig att alla högskolans utbildningar ska kunna samverka med alla sorters företag, myndigheter och organisationer på samma vis. Beroende på hur den specifika implementeringen av AIL in i en given ämnesidentitet genomförs öppnas vissa samverkansformer upp framför andra, vilket innebär att inte alla högskolans utbildningar passar för samverkan med små och medelstora företag samt att inte heller alla högskolans approacher för AIL kan implementeras i förhållande till sådana företag.

I konkret mening handlar det framför allt om att små och medelstora företag sällan har praktisk eller ekonomisk möjlighet att tillhandahålla praktikplatser under längre eller återkommande perioder, vilket gör såväl co-op som VFU till mindre gångbara samverkansformer. Samverkan med små och medelstora företag bör istället fokuseras kring olika typer av kunskapsproduktion som genomförs på högskolan samt diskussioner om de sätt på vilka denna kunskapsproduktion kan tänkas relateras till små och medelstora företags verksamheter och/eller de sociala, ekonomiska, kulturella och fysiska miljöer inom vilka de verkar.

Det innebär med nödvändighet att vissa utbildningar, kurser och program passar bättre för samverkan med små och medelstora företag än andra. De utbildningar, kurser och program där det är möjligt att behandla små och medelstora företags *konkreta verksamheter* är primärt samhällsvetenskapliga eller ekonomiska, alternativt rörande olika former av småskaliga teknologiska lösningar. De utbildningar, kurser och program där det är möjligt att behandla små och medelstora företags *omgivande miljöer* är även de primärt samhällsvetenskapliga eller ekonomiska, men kan även tänkas inkludera lantmätar- och lantmätariingenjör-



Det innebär med nödvändighet att vissa utbildningar, kurser och program passar bättre för samverkan med små och medelstora företag än andra.

programmen då de på ett genomgripande vis berör stadsmiljöer.

Även om jag till viss del ringar in möjliga samverkansformer mellan högskola och små och medelstora företag vill jag än en gång påpeka att det måste till en medvetenhet om de specifika ämnesidentiteterna och de möjligheter och begränsningar de bär med sig. I synnerhet måste det till en målbild som gör gällande

att de samverkansformer som etableras är *ömsesidigt* nyttiga – att de inte fungerar som ren beställningsforskning, där den utvecklade kunskapen enbart syftar till att generera lösningar relevanta för specifika små och medelstora företag, utan även att kunskapen kan uppfattas som vetenskapligt relevant och intressant utifrån kriterier uppställda av de specifika ämnes-traditionerna.

REFERENSER

- Antonacopoulou, E., Jarvis, P., Andersen, V., Elkjaer, B. & Höjrup, S.** (red.). 2006. *Learning, Working and Living. Mapping the Terrain of Working Life Learning*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Aristoteles.** 1993. *Den nikomachiska etiken*. 2 uppl. Göteborg: Daidalos.
- Barnett, R.** 2004. "Learning for an unknown future." *Higher Education Research & Development*, 23(4): 247–260.
- Biggs, J.** 1999. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Björck, V.** 2018. "The idea of academia and the real world and its ironic role in the discourse on Work-integrated Learning." *Studies in Continuing Education*.
- Björck, V. & Johansson, K.** 2019. "Problematising the theory-practice terminology: a discourse analysis of students' statements on Work-integrated Learning." *Journal of Further and Higher Education*, 43 (10): 1363-1375.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D.** (1993) Understanding learning from experience. I Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (red.), *Using Experience for Learning*. Buckingham: Open University Press, 1–17.
- Bourdieu, P.** 1993. *The Field of Cultural Production. Essays on Art and Literature*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P.** 1996. *Homo Academicus*. Eslöv: Brutus Östling.
- Carlström, E.** 2010. Lärande mellan harmoni och konfrontation. I Lagrosen, S., Lundh-Snis, U. & Nehls, E. (red.), *Lärande i och för det nya arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur, 47–62.
- Castells, M.** 1999. *Informationsåldern: ekonomi, samhälle och kultur. Band 1. Nätverksamhällets framväxt*. Göteborg: Daidalos.
- Castells, M.** 2000a. *Informationsålder: ekonomi, samhälle och kultur. Band 2. Identitetens makt*. Göteborg: Daidalos.
- Castells, M.** 2000b. *Informationsålder: ekonomi, samhälle och kultur. Band 3. Millenniets slut*. Göteborg: Daidalos.
- Gibson, E., Brodie, S., Sharpe, S., Wong, D. K. Y., Deane, E. & Fraser, S.** 2002. "Towards the development of a work integrated learning unit." *Celebrating Teaching at Macquarie*, Macquarie University, NSW, 28–29 november. North Ryde: Macquarie University.
- Gustavsson, B.** 2000. *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hardt, M. & Negri, A.** 2000. *Empire*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hardt, M. & Negri, A.** 2004. *Multitude. War and Democracy in the Age of Empire*. London: Penguin.
- Heidegger, M.** 1977. *The Question Concerning Technology and Other Essays*. New York: Garland.
- Higgs, J.** 2011. *Professional and practice-based education at Charles Stuart University*. Sydney: Charles Stuart University Press.
- Higgs, J.** 2012. Practice-based education: The practice-education-context-quality nexus. I Higgs, J., Barnett, R., Billett, S., Hutchings, M. & Trede, F. (red.), *Practice-Based Education. Perspectives and Strategies*. Rotterdam: Sense, 3–12.
- Idvall, M. & Schoug, F.** 2003. *Kunskapsamhällets marknad*. Lund: Studentlitteratur.
- Kolb, A. & Fry, D. A.** 1975. Toward an applied theory of experiential learning. In Cooper, C. (red.), *Theories of Group Process*. London: John Wiley.
- Lagrosen, S., Lundh-Snis, U. & Nehls, E.** 2010a. Lärande i och för det nya arbetslivet – vad är det? I Lagrosen, S., Lundh-Snis, U. & Nehls, E. (red.), *Lärande i och för det nya arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur, 13–22.
- Lagrosen, S., Lundh-Snis, U. & Nehls, E.** 2010b. Lärande i och för det nya arbetslivet – en syntes. I Lagrosen, S., Lundh-Snis, U. & Nehls, E. (red.), *Lärande i och för det nya arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur, 295–306.
- Lyotard, J. F.** 1984. *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Mårdén, B.** 2002. *Pragmatism som ett sätt att förstå arbetsintegrerat lärande*. Trollhättan: Högskolan Väst.
- Mårdén, B.** 2007. *Arbetsintegrerat lärande – bilder och motbilder*. Trollhättan: Högskolan Väst.
- Mårdén, B. & Theliander, J.** 2004. Perspektiv på lärande i utbildning och arbetsliv. I Theliander, J., Grundén, K., Mårdén, B. & Thång, P. O. (red.), *Arbetsintegrerat lärande*. Lund: Studentlitteratur, 61–80.
- Nehls, E.** 2010. Epistemologi för ett arbetsintegrerat lärande. I Lagrosen, S., Lundh-Snis, U. & Nehls, E. (red.), *Lärande i och för det nya arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur, 275–295.
- Olsson, G.** 2004. Arbetsintegration i högskolestudier och lärandeintegration i arbetslivet. I Theliander, J., Grundén, K., Mårdén, B. & Thång, P. O. (red.), *Arbetsintegrerat lärande*. Lund: Studentlitteratur, 43–60.
- Orrell, J. & Higgs, J.** 2012. Social and political change. Implications for professional and practice-based university education. I Higgs, J., Barnett, R., Billett, S., Hutchings, M. & Trede, F. (red.), *Practice-Based Education. Perspectives and Strategies*. Rotterdam: Sense, 41–54.
- Parry, R.** 2014. "Episteme and techne." *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 22 juni. <https://plato.stanford.edu/entries/episteme-techne> (hämtad 2019-12-10).
- Perneman, J. E.** 2010. Förändringens utmaningar. I Lagrosen, S., Lundh-Snis, U. & Nehls, E. (red.), *Lärande i och för det nya arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur, 155–173.
- Schuetze, H. G. & Sweet, R.** (red.). 2003. *Integrating School and Workplace Learning in Canada. Principles and Practices of Alternation Education and Training*. Montreal: McGill-Queen University Press.
- Sennett, R.** 1999. *När karaktären krackelerar. Personliga konsekvenser av att arbeta i den nya kapitalismen*. Stockholm: Atlas.
- Sunnemark, F.** 2010. Arbetsintegrerat lärande och tvärvetenskap. I Lagrosen, S., Lundh-Snis, U. & Nehls, E. (red.), *Lärande i och för det nya arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur, 255–274.
- Theliander, J.** 1999. *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Thång, P. O.** 2004. Om arbetsintegrerat lärande. I Theliander, J., Grundén, K., Mårdén, B. & Thång, P. O. (red.), *Arbetsintegrerat lärande*. Lund: Studentlitteratur, 13–34.

APPENDIX

ALL-approacher i Högskolan Västs programutbud

	Co-op	VFU	Studentmedarbetare	Projekt- och examensarbeten	Fältstudier	Mentorskap	Studiebesök	Gästföreläsare och gästföreläsare	Simuleringar eller dylikt	Branschkontakter	Övriga ALL-betonade pedagogiska inslag
3D-animation och visualisering, 180 hp		×		×				×	×	×	
Arbetsintegrerade politiska studier, masterprogram, 120 hp*		×		×						×	×
Barn- och ungdomsvetenskapligt magisterprogram, 60 hp*				×			×			×	
Barn- och ungdomsvetenskapligt masterprogram, 120 hp*				×			×			×	
Datateknik, högskoleingenjör, programmering och nätverksteknik, 180 hp				×					×	×	
Digitala medier, 180 hp		×		×						×	
Ekonomiprogrammet, 180 hp*	×			×				×			
Elektroingenjör, elkraft, 180 hp	×			×					×	×	
Förskolläraryrket, 180 hp		×									
Grundläraresprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem, idrott och hälsa, 180 hp		×									
Grundläraresprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3, 240 hp		×									
Grundläraresprogrammet med inriktning årskurs 4-6, arbetsintegrerad lärarutbildning, 240 hp		×									
Högskoletekniker, elkraft, 180 hp				×	×				×	×	
Industriell ekonomi, bygglärande, 180 hp	×			×			×	×	×		
Industriell ekonomi, informationsteknologi, 180 hp				×			×	×	×		
Industriell ekonomi, verksamhetsutveckling, 180 hp	×			×			×	×	×		
Internationella programmet för politik och ekonomi (IPPE), 180 hp*		×		×						×	
Internationellt företagande, magisterprogram i företagsekonomi, 60 hp*				×			×				×
IT och verksamhetsutveckling, magisterprogram i informatik, 60 hp		×		×						×	
Lantmästarprogrammet, samhällsbyggnad och samhällsplanering, 180 hp				×				×	×	×	
Lantmätariingenjör, 180 hp				×			×	×	×	×	
Magister i finans, 60 hp*				×				×			
Magister i robotik och automation, 60 hp				×					×	×	×

	Co-op	VFU	Studentmedarbetare	Projekt- och examensarbeten	Fältstudier	Mentorskap	Studiebesök	Gästlärare och gästföreläsare	Simuleringar eller dylikt	Branschkontakter	Övriga AIL-betonade pedagogiska inslag
Magister i tillverkningsteknik, 60 hp							×	×	×	×	
Magisterprogram i ledarskap – leda, styra och organisera, 60 hp			×					×		×	
Maskiningenjör, 180 hp	×			×			×	×	×	×	
Master i robotik och automation, 120 hp				×					×	×	×
Master i tillverkningsteknik, 120 hp	×						×	×	×	×	
Mäklarekonomprogrammet, fastighet och finans, 180 hp		×		×				×		×	
Nätverksteknik med IT-säkerhet, 180 hp								×	×		×
Organisations- och verksamhetsutveckling i välfärdsarbete, magisterprogram, 60 hp											×
Personalekonomi, 120 hp*				×				×		×	
Personalvetarprogrammet med inriktning mot arbets- och organisationspsykologi, 180 hp*		×		×		×				×	
Personalvetarprogrammet med inriktning mot arbetsliv och hälsa, 180 hp*		×		×		×				×	
Programmet för socialpsykiatrisk vård, 180 hp		×		×						×	×
Sjuksköterskeprogrammet, 180 hp		×									×
Socialpedagogiska programmet, 180 hp		×									×
Specialistsjuksköterska med inriktning mot diabetesvård, 60 hp		×									×
Specialistsjuksköterska med inriktning mot distriktssköterska – avancerad vård i hemmet, 75 hp		×									×
Specialistsjuksköterska med inriktning mot distriktssköterska – folkhälsa, 75 hp		×									×
Specialistsjuksköterska med inriktning mot hälso- och sjukvård för barn och ungdomar, 60 hp		×									×
Specialistsjuksköterska med inriktning mot intensivvård, 60 hp		×									×
Specialistsjuksköterska med inriktning mot palliativ vård, 60 hp		×									×
Specialistsjuksköterska med inriktning mot psykiatrisk vård, 60 hp		×									×
Specialistsjuksköterska med inriktning mot vård av äldre, 60 hp		×									×
Systemutveckling med inriktning mot IT och samhälle, 180 hp	×	×		×					×	×	
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7–9, svenska och samhällskunskap, 270 hp		×									
Ämneslärarprogrammet med inr. mot arbete i grundskolans årskurs 7–9, svenska som andraspråk och engelska, 240 hp		×									
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, samhällskunskap, 300 hp		×									
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, svenska som andraspråk, 300 hp		×									
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, svenska, 300 hp		×									
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, engelska, 300 hp		×									

* Utbildningar som primärt definieras genom ämnesidentitet snarare än yrkesidentitet.

Mångfaldscentrum på Högskolan Väst verkar för ett utökat och långsiktigt engagemang för mångfalds-, inkluderings- och hållbarhetsfrågor bland lärare, forskare, studenter, annan personal och samverkanspartners. Arbetet syftar till att vara pådrivande för en levande debatt inom området. Centrum främjar kunskapsbildning och kunskapsspridning genom att stimulera och stödja forskningsprojekt samt genom att samla och synliggöra forskningsresultat. Centralt för arbetet är att skapa och främja nya arenor, mötesplatser och nätverk för forskning, utbildning och samverkan inom området. Här spelar Högskolan Västs profil *arbetsintegrerat lärande* en viktig roll. Mångfaldscentrum bidrar på så sätt aktivt till att Högskolan Väst är ett samhällsengagerat lärosäte där inkludering, kreativitet och nytänkande präglar såväl forskning och utbildning som relationerna till det omgivande samhället.

Mångfaldscentrum, Högskolan Väst

www.hv.se/mangfaldscentrum



**Kommunakademin
VÄST**



Trollhättans Stad

Ludvig Sunnemark, Högskolan Väst
ludvig.sunnemark@hv.se

Jan Theliander, Högskolan Väst
jan.theliander@hv.se

Robin Mashallah, Trollhättans Stad
robin.mashallah@trollhattan.se