

Maud Baumgarten
Katarina Sipos
Stockholms universitet

ArbetSam

Arbetsplatslärande



Yrkeskunnande och lärande hos omsorgspersonal
**Hinder och möjligheter för
lärande möten på arbetsplatsen**



EUROPEISKA UNIONEN
Europeiska socialfonden

Projekt ArbetSam



Stockholms
universitet

äldrecentrum
FORSKNING & UTVECKLING 



LIDINGÖ STAD





Projekt ArbetSams utgångspunkt var att personalen inom omsorgen är i behov av kompetensutveckling för att klara av de mer komplexa arbetsuppgifter de står inför.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Förord	4
Inledning	5
Syfte och frågeställningar	6
Omsorgsarbete och omsorgspersonalens utbildning	6
Arbetsplatslärande - en teoretisk referensram	8
Metoder och genomförande	13
Resultat och analys	16
<i>Formellt lärande</i>	17
<i>Icke formellt lärande</i>	21
<i>Informellt lärande</i>	25
Diskussion & konklusion	26
Referenser	30
Fotnoter	33

Tack!

Stort tack till medarbetare, chefer och lärare som tålmodigt bidragit med sina erfarenheter.

Tack till doktoranden Katarina Lagercrantz All med datainsamling och reflektioner.

Tack för intressanta diskussioner Marie Hertin och Maj Berg.

Slutligen är vi tacksamma för återkoppling från Kerstin Sjösvärd och Bengt Larsson samt redigering och layout av Lars Bergström.

Stockholm, december 2013

Maud och Katarina



Rapporten undersöker förutsättningarna för lärande på arbetsplatsen ur medarbetarens perspektiv

FÖRORD

Den här rapporten ges ut inom ramen för ett omfattande EU projekt ArbetSam 2011-2013. Stockholms universitet har ansvarat för en intensivstudie av fyra arbetsplatser. Media beskriver äldreomsorgen med spektakulära ord och ofta i nedsättande termer. Alarmerande rapporter visar på brister i omsorgen. Som forskare har vi ett sakligt uppsåt, trots att vi vet hur olika omsorgen ser ut i landets kommuner. I rapporten försöker vi beskriva och förstå kvaliteter i omsorgspersonalens yrkeskunnande. Utöver att identifiera det komplexa yrkeskunnandet fokuseras förutsättningar för kollektivt lärande. I rapporten beskrivs möjligheter och hinder för lärande på arbetsplatsen ur medarbetarens perspektiv. Vi ställer två övergripande frågor:

- Hur beskriver medarbetare sitt yrkeskunnande och de krav arbetet ställer?
- Hur bedömer medarbetare förutsättningarna för lärande i det vardagliga arbetet?

För den läsare som har bråttom eller inte intresserar sig för tidigare forskning, hur resultatet har kommit fram och vilka teorier som resultatet vilar på kan gå vidare till sidan 20. Där presenteras, analyseras och diskuteras resultatet och faktorer lyfts fram som är centrala för arbetsplatslärande.

Stockholm 28 november 2013

Katarina Sipos

Maud Baumgarten

INLEDNING

”Kan man sköta ett hem kan man arbeta inom omsorgen”.

”Alla personer som får äldreomsorg ska leva ett värdigt liv och känna välbefinnande. För att uppnå det ska äldreomsorgen bland annat värna och respektera den enskilda personens rätt till privatliv och kroppslig integritet, självbestämmande, delaktighet och individanpassning”

(5 kap. Socialtjänstlagen).

Dessa två citat menar vi illustrerar en förskjutning över tid i krav på yrkeskunnande. I fokus för denna studie står omsorgspersonalens yrkeskunnande och lärande. Arbetet inom omsorgen har förändrats och därmed kraven på de anställda. Projektet ArbetSam utgångspunkt var att personalen inom omsorgen är i behov av kompetensutveckling för att klara av de mer komplexa arbetsuppgifter de står inför. De äldre inom omsorgen utgör en mer heterogen grupp och beskrivs som multisjuka där exempelvis personer med psykiska funktionshinder har ökat. Även sociala problem, som inte behöver försvinna bara för att man blir gammal, kan finnas. Den etniska mångfalden har ökat bland brukarna/boende men även bland omsorgspersonalen där mångfalden fortsätter att öka. Inom det avslutade projektet SpråkSam har arbete med språkstimulerande åtgärder för personalen genomförts. Det ses som ett viktigt led i att stödja personalen i exempelvis arbetet med att bygga relationer och dokumentera arbetsuppgifter, en uppgift som ökat inom omsorgen.

Inom Europeiska socialfonden som har finansierat projektet är anställbarhet i fokus. Anställda riskerar att ställas utanför arbetsmarknaden om de inte kan utveckla den kompetens som efterfrågas. Problem finns även vad gäller rekrytering av arbetskraft. Närmare en tredjedel av omsorgspersonalen är idag över 55 år, vilket medför att pensionsavgångarna är stora inom de närmaste åren. Ungdomar väljer inte i så hög grad vård och omsorgsprogrammet på gymnasiet. Inom Komvux däremot är det största programmet just vård och omsorg, vilket kan tolkas som det är först när man är lite äldre som omsorgsarbete kan bli ett alternativ. Programmet lockar dessutom förhållandevis många utlandsfödda kvinnor. Ett led i att locka unga till omsorgen kan vara att uppgifterna inom omsorgen blir mer komplexa och därmed ges möjligheter till lärande på arbetsplatsen (jfr Johansson, 2011).

Den här studien har fokus på omsorgspersonal som finns i arbete. Omsorgsarbetet har präglats av, och präglas fortfarande framförallt av en görande-kultur och inte en diskuterande-kultur (Ellström, Ekholm & Ellström, 2008). Möten på arbetsplatser, som kan ha lärande inslag, sker ofta spontant om det ens sker några möten mellan arbetstagare. Som exempel kan nämnas hemtjänsten som många gånger är ett ensamarbete. Det är därför angeläget att utveckla och studera hur lärande möten kan organiseras och genomföras och vad som begränsar och hindrar lärande på arbetsplatsen.

Hur kan utbildning och lärande komma de anställda och arbetsplatsen till del? Ett sätt är att på arbetsplatser skapa eller utveckla lärmiljöer, vilket är ett av ArbetSam-projektets intentioner. Genom att exempelvis förlägga utbildningar på arbetsplatsen kan studieovana och de med låg formell utbildning nås på ett annat sätt, visar tidigare studier (Svensson & Åberg, 2001). I projektet har en intensiv satsning skett på att föra ut den formella utbildningen på arbetsplatsen bland annat i ett försök att integrera formell utbildning med informell. Integrering av informell, icke formell och formell utbildning har visat sig vara svårt enligt tidigare forskning (exvis Fuller & Unwin, 2001; Eraut, 2000). Den formella utbildningen blir ofta isolerad och svår att koppla till den verksamhet man befinner sig i.

Lärare tillsammans med chefer har inom projektets ram arbetat med att förlägga utbildning på arbetsplatsen och som utgångspunkt i undervisningen fångat upp praktiska och reella problem från verksamheten, som de sedan kunnat koppla till kursmålen i de styrdokument som den formella utbildningen omfattas av. Görs de organiserade läraaktiviteterna mer tillgängliga i tid och rum, flexibla, socialt stödjande och individbaserade uppfattas de som mer attraktiva (Svensson & Åberg, 2001).

För närmare läsning om den formella utbildningen och förslag på hur lärare kan arbeta, se Arbetsplatslärande – Handbok för lärare.¹

Sammanfattningsvis behöver omsorgspersonalen stärka yrkesrollen genom att utveckla yrkeskunnandet samt att yrket behöver professionaliseras i högre grad (exvis Socialstyrelsen). De arbetstagare projektet riktar sig mot har inte tidigare i så hög utsträckning deltagit i utbildningar och lärande på arbetsplatsen på ett mer systematiskt sätt. En övergripande fråga är hur utbildning och lärande kan komma de anställda och arbetsplatsen till del.



Lärande sker i samspel med individer och omgivning. Reflektion är nödvändigt för det fördjupade lärandet.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att beskriva omsorgspersonalens yrkeskunnande samt vad som hindrar och begränsar arbetsplatslärande med fokus på lärande möten. Det praktiska syftet är att finna former för lärande möten på arbetsplatsen.

Lärande möten är centrala i arbetsplatslärande.

Utgångspunkten är att lärande sker i samspel med individer och omgivning, och att reflektion är nödvändigt för det fördjupade lärandet (exvis Dewey, 1909/2002).

Genom lärande möten synliggörs, utvecklas och stärks kompetensen hos individen, något som även är till gagn för organisationen. Det individuella lärandet ska med andra ord integreras med det organisatoriska lärandet och därmed beaktas de informella läraaktiviteterna, de icke-formella och de formella aktiviteterna och samspelet där emellan.

Studien belyser några enskilda arbetsplatser, där omsorgspersonalen står i fokus, och där strategier för kompetensutveckling, enligt projektets intentioner, är under utveckling. Till största delen handlar det om kompetensutveckling inom äldreomsorgen. En viktig del i lärande är naturligtvis vad som ska läras. Därför har frågor kring vad yrkeskunnandet består i varit väsentliga. Studien tar avstamp i arbetsplatserna och anställdas lärande på arbetsplatsen. Det är det informella och icke-formella lärandet som står i fokus och vad som begränsar och möjliggör detta lärande.

Mot bakgrund av ovan beskrivna problematik syftar studien till att beskriva och utveckla metoder för lärande på arbetsplatsen samt finna strukturer på olika nivåer som hindrar och möjliggör ett individuellt och ett organisatoriskt lärande.

Frågeställningar

1. Hur beskriver anställda sitt yrkeskunnande och de krav arbetet ställer?
2. Hur bedömer de förutsättningarna för lärande i det vardagliga arbetet?
3. Lärande möten
 - a. Hur kan lärande möten organiseras?
 - b. Vad hindrar och möjliggör lärande möten?

För den läsare som har bråttom eller inte intresserar sig för tidigare forskning, hur resultatet har kommit fram och vilka teorier som resultatet vilar på kan gå vidare till sidan 20. Där presenteras, analyseras och diskuteras resultatet och faktorer lyfts fram som är centrala för arbetsplatslärande.

Omsorgsarbete och omsorgspersonalens utbildning

I detta avsnitt beskrivs kort omsorgsarbetet samt omsorgspersonalens utbildning och den kompetensutveckling som erbjuds.

Omsorgsarbete

Det finns en hel del skrivet om omsorgsarbets innehåll och förutsättningar (exvis Bennich 2012; SOU 2008:126; Kravmärkt yrkesroll²). I stort kan arbetet som omsorgspersonalen utför beskrivas som det arbete som de flesta av oss utför dagligen men som de äldre eller personer med funktionshinder inte klarar själva utan stöd. Det handlar om att hjälpa till med måltider och matning, den personliga hygien, bäddning, städning och att ta sin medicin (exvis Ahnlund, 2008; Johansson, 2011, Byström, 2013).

En del omsorgsarbete består av medicinsk sjukvård och rehabilitering (Socialstyrelsen, 2008). Vidare har dokumentation blivit alltmer viktigt. Bennich (2012) skriver att arbetet oftast är av praktisk karaktär men även av relationellt slag. Personkännedom och personliga relationer är viktiga kriterier för att omsorgen ska fungera tillfredställande. Det talas om att omsorgsarbetaren ska ha en kombination av "hand, brain and heart" (Rose, 1983). Arbetet sker alltså i ett personligt möte - i en relation.

Att utveckla relationer tar tid vilket för med sig att viss kontinuitet mellan boende och personal bör finnas, att inte personalen byts ut för ofta. Man har dock visat att tiden per brukare för att bedriva omsorgsarbete har minskat (exvis Andersson, 2007). Utöver hand, huvud och hjärta behövs en vokabulär (yrkesspråk) för kollektivt lärande på arbetsplatsen (Döös & Wilhelmson, 2011).

Även Ellström och Ekholm (2001) tar upp tidsfaktorn och menar att den starka tidsfokuseringen kan vara ett hinder för att personalen ska stanna upp och reflektera över sitt handlande. De skriver att omsorgspersonalen befinner sig i en fälla av vanemässigt och rutinartat genomförande av arbetsuppgifter, något som hindrar det kollektiva lärandet i arbetsgruppen. För att skapa förutsättningar för ett reflekterat lärande, menar de, behöver omsorgspersonalen få handledningsutrymme, stöd av ledning och medgivande av kollegor. Arbetsklimatet är viktigt, som många gånger kan vara ett hinder.

Enligt Socialstyrelsen (2003) är omsorgspersonalen tillfreds med sin position i organisationen men de önskar fördjupa och bredda sitt kunnande. Något som Socialstyrelsen nu betonar är att personalen ska arbeta med värdegrund-

sarbete, det vill säga följa Socialtjänstlagen, 5:e kapitlet. Den nationella värdegrunden för äldreomsorgen gäller alla kommuner och verksamheter som utför äldreomsorg.

Alla personer som får äldreomsorg ska leva ett värdigt liv och känna välbefinnande. För att uppnå det ska äldreomsorgen bland annat värna och respektera den enskilda personens rätt till privatliv och kroppslig integritet, självbestämmande, delaktighet och individanpassning (5 kap. Socialtjänstlagen).

En fråga vi ställer oss är hur personalen stärker sitt yrkeskunnande i dessa frågor.

Under de senaste femton åren har även organisationen av äldreomsorgen förändrats bland annat i och med att antalen privata utförare har ökat. Antalet privata utförare har ökat i hela landet men ökningen har varit särskilt betydande i Stockholms län. I denna studie tas inte hänsyn till om verksamheten drivs i privat eller offentlig regi.

Utbildning

Som beskrivits ovan har arbetet inom omsorgen handlat om att utföra hemliknande sysslor. Kan man sköta ett hem kan man arbeta inom omsorgen. Därmed har det ansetts att det inte har varit nödvändigt med formell utbildning. Det har med andra ord räckt med det erfarenhetsbaserade lärandet. Efterhand har krav på att personalen ska ha formell utbildning allt mer fått genomslag.

Socialstyrelsen (2003) har lyft fram att omsorgspersonalen behöver formell utbildning eftersom vården av multisjuka äldre och vården av människor med demenssjukdomar har ökat påtagligt. Att personalen har genomfört gymnasiets vård- och omsorgsutbildning har varit ett mål att sträva mot.

En rad nationella satsningar på att kompetensutveckla omsorgspersonalen har därför skett genom åren. Exempelvis kan nämnas Kompetensstegen, Omvårdnadslyftet och Kravmärkt yrkesroll. Förutom ArbetSam har i Stockholmsregionen även projekt om språkstöd inom omsorgen genomförts (se SpråkSam). Vidare genomförs en rad icke-formella aktiviteter på arbetsplatsen och som exempel kan nämnas arbete kring kost, diabetes och värdegrund.

Ahnlund (2008) visar att i diskussioner om

utbildning och kompetensnivå inom omsorgen läggs stor vikt vid den medicinska inriktningen. Förmåga att skapa relationer till brukarna är mer eller mindre för givet tagen. I vilken utsträckning den formella utbildningen bidrar till att utveckla kunnande kring relationskapande och ordsätta den tysta erfarenhetsbaserade kunskapen är en viktig fråga att ställa.

Vilka effekter olika projekt ger i termer av förbättrad omsorg kan vara svårt att svara på något som Brulin & Svensson (2011) pekar på. Tidigare studier om effekter av utbildning (exvis Nordhaug, 1991; Ellström & Nilsson, 1997; Byström, 2010) visar att utbildning kan ge ökat yrkeskunnande, motivation för fortsatt lärande, möjlighet till karriärutveckling, psykosocialutveckling (ökat självförtroende, självförverkligande), nya vänner, bättre trivsel på arbetet och större ansvar. Studier kring omsorgspersonalens kompetensutveckling har visat att personalen får ökat självförtroende men vilka effekter det får på verksamheten är mindre undersökt.

Effekter av utbildning som berör värderingar, motivation och kultur snarare än kunskaper i strikt mening kan vara att a) öka verksamhetens legitimitet i de anställdas ögon vad gäller mål, grundläggande ideologi och maktstruktur b) öka anställdas motivation och förbättra arbetsprestationen c) att förbättra sammanhållningen, klimatet och skapa en ”vi anda” (Kock, 2010).

Arbetsplatslärande – en teoretisk referensram

I det följande beskrivs arbetsplatslärande och vilka hinder och möjligheter som kan finnas. Först definieras begreppet lärande, därefter beskrivs faktorer som är viktiga för lärandet.

Lärande

Utgångspunkten är att lärande sker i samspel med individ och omgivning. Omgivningen begränsar och möjliggör individens (gruppens) handlande, samspel med andra och lärande. Arbetsplatsen utgör således en viktig förutsättning för lärande. På arbetsplatsen kan möten mellan människor där samspel uppstår utgöra en viktig källa för lärandet. Arbetsplatslärande kan således förstås som situerat lärande (Lave

& Wenger, 1991), ett lärande som äger rum i en speciell kontext (Säljö, 2010).

I fråga om möten och samspel lyfter Illeris (2007) fram lärformer som imitation, målinriktad aktivitet (verksamhet) och deltagande, där deltagande tycks vara den vanligaste formen (jfr Nielsen & Kvale, 2000; Engeström, 1987; Lave & Wenger, 1991). Är det hög grad av interaktion och engagemang leder det i större utsträckning till utveckling (Illeris, 2007). Eraut (2000) lyfter fram att om medarbetarna bär på mycket tyst kunskap är samsarbetsformer som observation och deltagande viktigt. Bennich (2013) visar att den tysta kunskapen kan bli artikulerad med stöd av den formella utbildningen. De teoretiska delarna bidrar till att personalen kan beskriva vad de faktiskt gör.

Lärande möten kan sägas utgöra en läraktivitet som kan innehålla informella, icke-formella och formella inslag.³ För att ett lärande ska ske kan de handlingar som utförs på arbetsplatsen behöva stödjas med reflektioner kring arbetet. Reflektion är nödvändigt för det fördjupade lärandet (exvis Dewey, 1909/2002). Argyris och Schön betonar att lärande förutsätter kritisk reflektion och ett ifrågasättande av antaganden, policys eller arbetssätt sk double-loop learning. Det kan jämföras med Ellströms (1996) begrepp utvecklingsinriktat lärande.

Yrkesverksamma praktikers kunskap kan utvecklas först om den reflekteras över och tydliggörs för individen själv. Schön (1983) talar om ”reflection in action” och ”reflection on action”. Boud & Garrick (1999) betonar att reflektera tillsammans i sin egen kontext underlättar lärandet och kan utveckla verksamheten och den professionella identiteten. Det kan ses som en kritik till enbart det individuella reflekterandet som Schön beskriver (Molander, 1996).

Ett utvecklingsinriktat lärande förutsätter således utrymme för reflektion och erfarenhetsutbyte, i syfte att generera ny kunskap för att kunna hantera arbetsuppgifterna på ett bättre sätt, möta nya arbetsuppgifter och pröva nya arbetssätt. I omsorgsarbetet handlar det om att utveckla en diskuterande-kultur med reflekterande inslag och inte enbart behålla en kultur som präglas av görande (Ellström, Ekholm & Ellström, 2008). Lärande på arbetsplatsen uppstår



I dialog med kollegor får omsorgsarbetare möjlighet att formulera den tysta kunskapen. De teoretiska delarna i den formella utbildningen bidrar till att personalen får verktyg att beskriva vad de faktiskt gör.

alltså inte automatiskt. Med andra ord behöver lärande möten organiseras på arbetsplatsen.

I tidigare projekt inom omsorgen har instrumentet för hur man identifierar en lärande arbetsplats tagits fram. Instrumentet går ut på att ange förutsättningar och vad som kännetecknar en lärande arbetsplats (se Indikatorer för en lärande arbetsplats⁴). Genom att få syn på förutsättningarna för lärande finns möjligheter att arbeta vidare mot en lärande arbetsplats.

Arbetsplatslärandets villkor

Eftersom lärande inte sker isolerat utan i ett sammanhang blir organisationen där lärandet förväntas ske betydelsefullt (Kock m.fl, 2010). Förutom individuella faktorer finns betingelser i organisationen som försvårar eller underlättar lärande. Billett (2001) beskriver lärande på arbetsplatsen som ett samspel mellan de erbjudanden (affordance) till lärande som ges på arbetsplatsen respektive individens engagemang. Aktiviteter, produkter, verktyg, mål, procedurer, värden och normer är sådant som hör samman med arbetsplatsens erbjudanden. Individens kunskap, värderingar och personliga historia är exempel på sådant som har betydelse för i vad mån personalen

väljer att engagera sig och ta del av de läraaktiviteter som erbjuds. Den yttre kontexten är inte närmare behandlad i Billetts (2001) modell för arbetsplatslärande. Jørgensen och Warring (2003) uttrycker att arbetsplatslärande kan förstås utifrån de två begreppen lärmiljö och lärpotential. Lärmiljö indelas i två aspekter – dels det tekniska organisatoriska, dels det sociala. Med lärpotential avses individuella aspekter som erfarenhet och social bakgrund. Eraut (2004) lyfter fram lärandefaktorer och kontextfaktorer.

Lärandefaktorer är feedback och stöd. Men även utmaningar i och värdet av arbetet. Därtill lyfts självförtroende fram som en mycket viktig faktor. Kontextfaktorer handlar om arbetsfördelning, relationer mellan medarbetare samt förväntningar. Där är feedback och konstruktiv kritik på utförda arbetsprestationer viktigt.

Utifrån ovan beskrivna modeller och en modell för deltagande i läraaktiviteter (Baumgarten, 2006) har nedanstående modell formats för att förklara och förstå arbetsplatslärande.

Faktorer relaterade till individen, arbetet och läraaktiviteter har betydelse för arbetsplatslärande, samt arbetsplatsens yttre kontext. I det följande kommer en beskrivning av olika faktorer inom varje område som enligt tidigare forskning är av vikt.



Figur 1. Begreppsmodell över faktorer och dess samspel som har betydelse för arbetsplatslärande

De individrelaterade faktorerna rör sådant som individen är "bärare av" och som kan formas över tid, såsom individens kunskaper, sociala bakgrund, utbildning och tidigare arbetserfarenhet (exvis Rubenson, 2001, Billett, 2011). Dessa kan tillsammans med kontextuella förhållanden ha betydelse för hur individer möter nya lärutmaningar och tar om hand de lärebjudande som finns.

Till de individrelaterade faktorerna hör även kön, ålder och familjesituation, som tillika kan innehålla en subjektiv dimension (Gorard & Rees, 2002). Det kan handla om upplevda begränsningar och möjligheter som kön och ålder kan sätta. Det fordras att individen har erforderliga kunskaper för att kunna tolka och utföra de uppgifter hon/han ställs inför. Även här finns en subjektiv aspekt. Om individen tror sig om att kunna så kan det ha större betydelse för deltagande än det faktiska kunnandet (jfr Bandura, 1997; Eraut, 2004; Baumgarten, 2006; Baumgarten & Ellström, 2012).

Hur läraaktiviteterna som de anställda ska delta i är utformade till innehåll och organisation är ytterligare en utgångspunkt för att förstå anställdas inställning och lärande (Svensson & Åberg, 2001; Billett, 2004). Läraaktiviteterna kan beskrivas som formella, icke-formella och informella. Det handlar bland annat om att anställda har möjlighet att delta. I det sammanhanget antas tid, utrymme och stöd av olika slag vara viktiga komponenter. Vad gäller stöd åsyftas ledningens (på olika nivåer) förhållningssätt, arbetskamrater, handledare/-lärare samt manualer och instruktioner av olika slag. Det handlar inte enbart hur läraaktiviteterna är utformade, enligt Billett (2001). Frågor om vad läraaktiviteterna ska

innehålla är lika viktigt liksom målet med läraaktiviteterna. Det torde betyda att de didaktiska huvudfrågorna; vad, hur och varför, bör finnas med i planeringen och genomförandet av läraaktiviteterna. Billett betonar även tillgången till personligt stöd i lärandet där exempelvis "frågedialog" kan vara ett led i att utveckla yrkeskunnandet, i synnerhet sådant kunnande som kan var svårt att explicitgöra.

Sammantaget för arbetsplatslärande menar Billett är att det behövs en "workplace curriculum", det vill säga en plan för att strukturera aktiviteter och stöd för lärande. Det skulle kunna jämföras med vad Döös (2004) menar när hon gör skillnad på att "arrangera för lärtillfällen" och "organisera för lärande". Arrangera betyder att ha reserverat tid och plats för exempelvis kurser. Organisera för betyder att ordna förutsättningar och villkor för lärande – bygga en infrastruktur. Billetts begrepp workplace curriculum har en mer didaktisk inramning, som vi tolkar det.

Arbetsrelaterade faktorer

De arbetsrelaterade faktorerna syftar på arbetets karaktär med avseende på innehåll, organisering, planering, kompetenskrav etc., samt anställdas upplevelse av arbetet som helhet. Hur arbetsuppgifterna och arbetsorganisationerna är utformade antas ha betydelse för hur nya utmaningar tas emot (exvis Boud & Garrick, 1999; Börnfelt, 2006; Ellström, 1992). Det handlar om arbetsuppgifternas komplexitet och graden av autonomi, om arbetsfördelning och ansvarsfördelning i arbetet. Illeris (2004) lyfter fram betydelsen av variation i arbetet och diskuterar hur variation kan uppnås genom arbetsbyte, arbetsutvidgning och arbetsrotation.

Hur meningsfullt och betydelsefullt arbetet upplevs har också betydelse samt att det för anställda ges möjlighet att påverka arbetets utformning (Hackman & Oldman, 1980). Upplevs kraven för höga kan det leda till försämrad prestation och stress och därmed mindre möjlighet till lärande. Att låta arbetet utföras i grupp kan leda till förbättrad produktion och lärande då deltagarna kan utbyta erfarenheter och lösa problem tillsammans.

När arbeten är under omdaning förändras oftast kraven på de anställda. Hur dessa krav framställs har betydelse för lärande. Det rör



Det är viktigt att ställa frågor om kunskaper som sitter i relationer. Att bara göra sitt arbete kan hindra de nödvändiga samtalen och reflektionen över arbetet.

mål och inriktning, förändringstryck och ledningsstöd, och inte minst anställdas delaktighet i förändringsprocessens olika faser (Ellström, 2001, 2002; Svensson, 1997). Ledningen har på så vis stor betydelse för lärandet.

Organisationens kultur och klimat, som innefattar sociala spelregler, är viktiga för individens möjlighet att lära, och organisationer att utvecklas. Det kan handla om hierarkier, underordning, maktutövande, intressekonflikter (Ellström & Hultman, 2004; Fogelberg Eriksson, 2005; Svensson, 1997). Arbetsplatsens kultur där det finns en tillåtande lärmiljö som stödjer fortsatt lärande är viktig. Billett (2004) talar om learning readiness och work readiness i arbetet. Fuller & Unwin (2004) skriver att lärmiljön kan vara expansiv eller restriktiv. Ellström, Ekholm och Ellström (2008) talar om stödjande respektive begränsande lärmiljöer.

I en stödjande lärmiljö finns både formella och informella mötesformer för att diskutera och planera arbetet samtidigt som ledningen är tillgänglig och stödjande, visar Bennich (2012). Om man bara ser förmågor eller kompetens som en individuell egenskap så kommer man i förändringsarbete och utvecklingsarbete inte att ställa

sig frågor angående de kunskaper som sitter i relationer.

Ellström och Ekholm (2001, 2004) som studerat möjligheter till lärande i olika verksamhetskulturer inom hemtjänsten, lyfter exempelvis fram vikten av att organisera arbetslagen så att tid och utrymme finns för dialog och erfarenhetsutbyte. Att "göra arbete" som hemtjänsten karakteriseras av kan hindra det nödvändiga samtalet och reflektionen över arbetet.

Vidare konstateras att om arbetslagens sammansättning var grundad på homogenitet, stod inte gruppens arbetsuppgifter i fokus, utan hur relationerna i gruppen fungerade. För att åstadkomma en kultur som främjar lärandet, menar flera, bör det vara en balans mellan homogenitet och heterogenitet i gruppens sammansättning, där homogenitet kan ge trygghet medan heterogenitet kan ge förutsättningar för förändring och förhindra "groupthink" (Ellström, 2001; Granström, 2006; Nordhaug, 1994).

Öppet samtalsklimat

Förekommer ett öppet klimat med vida toleranser för olikheter av skilda slag bäddar det för ett gynnsamt lärklimat (Ellström, 1992). Upplev-



Synen på arbetet är betydelsefullt. Människor som trivs kommer att vara motiverade och produktiva medarbetare

elsen kan då vara att det är möjligt att förändra och lära, att lära är "comme il faut". Lärande skall finnas "i blodet". Om anställda dessutom i arbetet upplever sig ha kontroll över det som görs, i den meningen att veta varför arbetet utförs som det görs och veta vad arbetet syftar till, tycks det underlätta fortsatt lärande. Därtill måste individen uppleva att hon/han har ledningens stöd. Ledningen är viktig för feedback (Hackman & Oldman, 1980).

Ellström och Ekholm (2000, 2004) och Eraut (2011) betonar också ledningens stöd. Wallo (2008) visar att ledningens stöd oftast riktas mot lärande i den dagliga driften istället för den typ av lärande som leder till utveckling det vill säga att uppmuntra till och ge förutsättningar för kritisk reflektion i arbetet. Ledningen måste visa sitt stöd och vara positiv till att medarbetarna tar initiativ och vågar pröva nya saker i arbetet. Det gäller att skapa en positiv lärandekultur (Eraut, 2011) vilket innebär att ledningen avsätter tid och prioriterar olika typer av lärandeaktiviteter.

Allt lärande kräver tid. Tillgång till tid leder inte automatiskt till att medarbetarna engagerar sig i lärandeaktiviteter. Det avgörande är hur tiden struktureras och används. Ledning och medarbetare har en viktig uppgift att identifiera och utnyttja tiden för lärande (Ellström, 2004). Enligt Döös (2004) blir chefs kompetens central när det handlar om utveckling av omsorgspersonalens kompetens.

Att vara delaktig i formulering av målen med arbete, samt tycker sig kunna uppnå målen (att ha kompetens) är andra faktorer (Ellström, 1992). Larsson (2008) menar att delaktighet

från omsorgspersonalen var en hörnsten i ett varaktigt och hållbart utvecklingsarbete.

Avslutningsvis vad gäller arbetet kan sammanfattningsvis sägas att arbetsplatsens hela kontext, som arbetsuppgifter, arbetsplatskulturen, arbetskamrater, ledning och synen på arbetet som helhet, påverkar möjligheten att lära. Angående synen på arbetet som helhet gäller att om människor trivs kommer de att vara motiverade och produktiva medarbetare, enligt Herzberg som lade grunden till Hackman & Oldmans (1980) arbetskaraktäristiska modell.

Arbetets värde

Arbetet utgör en viktig del ur flera aspekter, blir man mer involverad så trivs man bättre. Det har också att göra med att känna ett värde i arbetet, värden som sedan kommer till uttryck i engagemang. Arbetet är på så sätt inte enbart instrumentellt utan innehåller även andra värdekomponenter (jfr Wikman, 2005). Arbetets organisering blir därmed viktigt för produktionen av sociala relationer. Med det menas exempelvis korta pratstunder, att stödja, ge råd, trösta, visa uppmärksamhet, hänsyn och ge hjälp. Det är faktorer som är viktiga för trivseln och arbetsmotivationen (Nordhaug, 1994), faktorer som även har betydelse för lärande (Ellström 2002; Eraut m.fl, 2000).

Den yttre kontexten, dvs. de samhälleliga förutsättningarna i form av exempelvis ökad konkurrens, krav från anhängare, politiska beslut, regler och förordningar finns med som bakgrundsfaktorer. Dessa drivkrafter har betydelse för vad som händer i verksamheter och det förändringstryck som uppstår där (Kock, 2002).

Metoder och genomförande

Vårt delprojekt i ArbetSam projektet har planerats tillsammans med projektledare för ArbetSam. Fyra arbetsplatser av ca 90 har valts ut där ett kriterium var att de skulle ha kommit en bit på väg i arbetet med arbetsplatslärande.

För att få svar på våra frågor har vi samtalat och intervjuat olika aktörer där omsorgspersonalen varit fokus. Se figur nedan över aktörer som deltog i projektet. Vi har vidare deltagit vid arbetsplatsträffar, utbildningsdagar, konferenser och organiserat lärande möten.

Förutom att beskriva omsorgspersonalens yrkeskunnande och lärande var syftet i projektet att även organisera lärande möten. Genom att organisera lärande möten och aktivt delta (deltagande observation/reflektion), men också genom olika aktörsintervjuer menar vi att innehåll, process och förutsättningar kan belysas. Det gav underlag till hur lärande möten som metod bättre kan organiseras och genomföras.

Deltagarorienterad forskningsansats

Vi har i studien inspirerats av den interaktiva eller deltagarorienterade forskningsansatsen. I den interaktiva forskningen är utgångspunkten att praktisk och teoretisk kunskap utvecklas i en ömsesidig process. Man skulle även kunna uttrycka det som att forskarsystemet ska samverka med det praktiska systemet. Den interaktiva forskningsansatsen betyder även att den interaktiva lärprocessen pågår under hela forskningsproces-

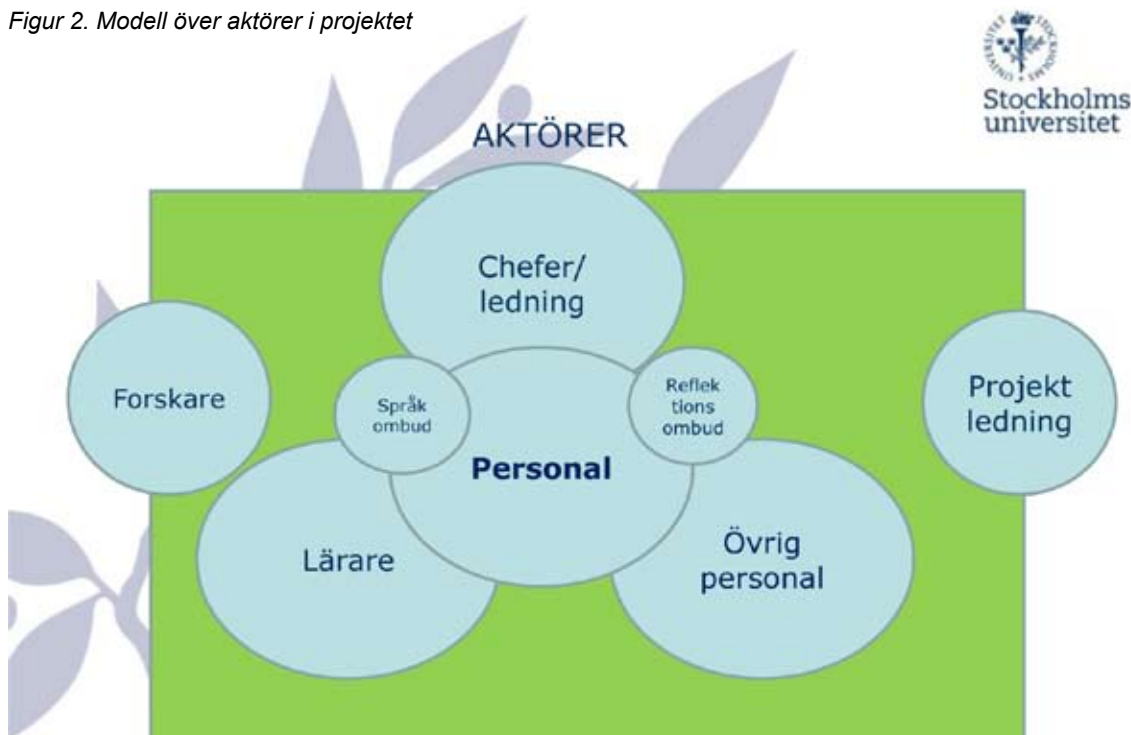
sen - från definition av problem till analys och spridning av resultat. Svensson m.fl. (2002) talar om att forska med snarare än att forska för, åt eller på. Den interaktiva forskningsansatsens målsättning är att skapa en reflekterande gemenskap för en gemensam kunskapsbildning.

Frågorna i studien har tagits fram i samarbete med projektledningen. Projektledningen har varit central även under forskningsprocessen. Vi har haft återkommande möten för att stämma av och återkoppla. Omsorgspersonalen som står i fokus för projektet har vi träffat i så kallade fokussamtal där vi diskuterat frågor och vid senare möten återkopplat våra tolkningar.

Fokussamtalens syfte kan sägas ha varit tvåfald. Förutom lärtillfällen för oss forskare där kunskap genererats har mötena även varit lärtillfällen för personalen. Genom möten mellan personal från olika avdelningar/grupper har ett erfarenhetsutbyte och lärande kunnat åstadkommas.

Vi har även organiserat träffar med chefer och lärare tillsammans, projektledare och reflektionsledare i fokussamtal, men även intervjuat chefer enskilt. Vi har vidare deltagit vid konferenser för att delge och diskutera resultaten. Centralt för studiens metod är att deltagarna är med i processen, inte enbart som deltagare i de reflekterande möten som genomförs, utan de finns med i de ständiga återkopplingar som skett för att kontrollera fakta och för att analysera resultatet.

Figur 2. Modell över aktörer i projektet



Den vetenskapliga metoden bygger på fallstudier inom ramen för projektet där metoder som fokusgruppsamtal och intervjuer har använts. Arbetsplatserna utgjorde hemtjänst och vårdboende för personer med funktionsnedsättning och äldre.

Arbetsplatserna skiljde sig åt, något vi i initialt inte tog hänsyn till, varför vi har koncentrerat oss på faktorer i kontexten som är gemensamma istället för särskiljande vad gäller vad som hindrar och möjliggör lärande och att utveckla lärande miljöer. Vi har således inte gjort någon analytisk skillnad utifrån de olika kontexter som arbetsplatserna utgör.

Fokusgruppsamtal med omsorgspersonal

Urvalet till fokusgruppen grundar sig på att deltagarna skulle vara dels de som genomfört utbildning inom vård- och omsorgsprogrammet, dels de som ännu inte genomfört utbildningen. Förutom att få fatt i för studien viktiga frågor var avsikten att kunskap skulle kunna spridas och erfarenheter utbytas deltagarna emellan – ett lärtillfälle. Vidare var deltagarna inom vårdboende representanter från olika avdelningar. Även här var avsikten kunskapspridning och erfarenhetsutbyte. Fokussamtal genomfördes 3-4 gånger under våren och hösten 2012.

Fokusgruppsamtal med chefer och lärare tillsammans

Tre fokusgruppsamtal organiserades under projektiden med cheferna på de olika arbetsplatserna och lärarna som var knutna till respektive arbetsplats. Syftet var förutom att få svar på för studien viktiga frågor, att lärare och chefer skulle kunna samtala om vad som var viktigt för verksamheten och vad som var möjligt inom utbildningens ram, det vill säga förutsättningar och villkor för att förlägga utbildningen på arbetsplatsen och integrera det formella lärandet med det informella.

Fokusgruppsamtal med reflektionsledare

Sammansättningen i denna fokusgrupp var reflektionsledare som hade arbetat en tid i den funktionen, de som nyligen hade utbildats samt

de som deltog i reflektionsutbildning. Syftet var att få reflektionsledarnas syn på sin roll, vilka kunskaper som behövdes samt hinder och möjligheter för att utöva uppgiften. Delsyftet var att reflektionsledarna skulle få möjlighet till erfarenhetsutbyte – att delta i ett lärande samtal.

Intervjuer:

- Chefer från fyra arbetsplatser.
- Representanter från projektledning där fokus var utbildning av lärare och reflektionsledare.

Möten:

- Projektledning för att forma uppdraget, stämma av och planera processen.
- Utvärderare och projektledning tillsammans, men även med enbart utvärderare i syfte att ta del av det pågående arbetet och spegla mot våra studier.

Konferenser:

- Deltagit som reflekterande åhörare.
- Deltagit för att delge resultat av studien.

Utbildningsdag:

- För lärare som behandlat vuxnas lärande.
- För personal inom hemtjänsten kring värdegrundsfrågor.

Det ovan beskrivna mynnade ut i att två arbetsplatser intensivt studerades. Det innebar att på den ena arbetsplatsen deltog en forskare på utbildningsdagar och följde upp innehållet för utbildningsdagen, det vill säga värdegrundsarbete, samt iscensatte möten så kallade speglingar.

På den andra arbetsplatsen tyckte man sig inte ha tid till övriga möten iscensatta av forskare. Bedömningen var att det redan var svårt att få till de nödvändiga arbetsplatsträffar (APT) som fanns inplanerade samt de brukarorienterade mötena tillsammans med ex. sjuksköterskor. Det fick till följd att en forskare deltog i planerade APT möten som deltagande observatör.



I fokusgruppsamtal diskuterade chefer och lärare hur det formella och det informella lärandet kunde integreras.

Spegling och värdegruppsarbete som processaktiviteter

Efter förslag från en av forskarna genomfördes speglingar på morgonen innan övrigt arbete tog vid. Händelser från gårdagen samt förväntade dilemman togs upp och diskuterades. I värdegruppsarbetet utsågs cirka 10 personer att i reflekterande samtal under ett halvår med forskaren belysa olika områden

Reflektioner över forskningsprocessen

Vi kan konstatera att forskningsprocessen ändrades efter hand. Det vi utgick från fick under processens gång struktureras om, informanter trädde ur och andra kom in. Parallellt med ArbetSam projektet fanns en rad andra aktiviteter på arbetsplatserna som gjorde att vissa i någon mening var projekttrötta. "Kan vi inte få arbeta i lugn och ro en stund".

ArbetSam var ett stort projekt med många aktiviteter. Det var aktiviteter som till en del sammanföll med de planer vi hade att organisera lärande möten. Reflektionsledare och reflektionsmöten är exempel på detta. Vi närstuderade de iscensatta reflektionsmötena istället för att själva iscensätta. Vi organiserade två möten mellan lärare och chefer.

Det första mötet i syfte att utbildningen skulle närma sig arbetsplatserna. Det andra mötet för att följa upp hur samarbetet hade fallit ut. Möten mellan lärare och chefer arrangerades

även på annat håll i projektet och chefer är upptagna människor varför vi valde att spara på deras tid. En slutsats i en interaktiv forskningsprocess, när aktiviteter för ett gemensamt lärande ska åstadkommas, är att verksamheter avsätter tid, resurser och engagemang.

Utgångspunkten var att genom den interaktiva forskningen, ge möjlighet till dialog och samhandling mellan forskarsystem och praktikersystem under processens gång.

Det kan vara svårt att skilja på sin roll som forskare och deltagarnas (projektledning och chefer, omsorgspersonal, lärare) behov – i termer av forskningsfrågor och utvecklingsfrågor. Deltagarna i projektet har med andra ord olika syften, intressen och roller. I forskningsprocessen har vi försökt arbeta med närhet och distans till uppgiften.

Vi har varit följsamma och lyhörda inför de röster som kom efter halva projekttiden. Flera aktörer påpekade att det var alltför omfattande aktiviteter på gång samtidigt i ArbetSam projektet. Vi gjorde avkall på ambitionen att följa det vardagliga arbetet genom deltagande observationer och iscensättande av projekt inom ramen för denna delstudie. På så vis blir data tunnare än vi hade planerat vad gäller det informella lärandet. Eftersom det informella är situerat, är det problematiskt att prata om detta lärande i en intervjusituation. En risk är att forskarens iver att identifiera lärtillfällen blir förgrund, snarare än medarbetarens upplevelser av möjligheter och hinder för lärande på arbetsplatsen.

Resultat och analyskommentarer

Det här avsnittet är strukturerat utifrån formellt, icke formellt och informellt lärande i relation till olika arenor såsom institution, arbetsgrupp, ledarskap och brukare. Det är medarbetarnas röst som förs fram, deras perspektiv – de som är på det så kallade golvet, i produktionen. Vi har valt att lyfta möjligheter, men kanske främst dilemman och det som framstår som näst intill paradoxalt. Ibland släpper vi in röster från andra aktörer för att nyansera medarbetarnas perspektiv. Centralt är också att vi huvudsakligen använder data från fyra fall, som statistiskt förstås inte representerar alla de arbetsplatser som deltagit i ArbetSam.

Delstudiens analyser bekräftar delvis utvärderarens frågor kring arbetsplatslärande inom projektet (Berg & Henningson, 2013). Utöver att identifiera hinder och möjligheter för arbetsplatslärande var dock uppdraget att iscensätta metodstödjande aktiviteter samt att anta rollen som kritisk vän, att problematisera resultaten.

Om vi ser till de konklusioner som presenteras i parallella rapporter om ArbetSam instämmer vi i lovsången – ett ambitiöst projekt som på det hela synes ha lyckats i relation till uppsatta mål. Personal har utbildats, samverkan har skett mellan arbete och utbildning, stöd för arbetsplatslärande har iscensatts såsom reflektionsledare och språkstöd, nätverk och möten har skapats mellan chefer men också mellan olika person-

alkategorier. Omsorgspersonal upplever ökad självkänsla och ledarskapets betydelse har uppmärksammats så att förutsättningar kan identifieras för arbetsplatslärande. Vi kommer även att diskutera möjligheter och hinder för arbetsplatslärande som går utöver en projekthorisont och då blir det icke formella- och informella lärandet centralt.

Vi konstaterar att det finns en mängd olika lärandetillfällen på arbetsplatsen för omsorgspersonal. Omsorgspersonal lär när de deltar i kurser, i möten med varandra, i möten med övrig personal, när de handleder elever, i möten med brukare och anhöriga.

Nu är det dags att lyssna på medarbetarnas upplevelser och resonemang. Resultatdelen är rik på citat för att levandegöra personalens perspektiv och på så vis bidra till ökad förståelse av vad som möjliggör eller hindrar arbetsplatslärande.

Efter varje citat finns en bokstavskombination till exempel ”Tao” som anger en aidentifierad individ. Dels vill vi visa att vi använt bredden i materialet, dels kan den intresserade läsaren känna igen en och samma individs utsagor och på så vis identifiera och bättre förstå den interna logiken i en persons resonemang.

När det är tre punkter ”...” i ett citat betyder det att vi klippt i intervjuutsnittet, med andra ord har vi utelämnat information för ökad läsbarhet och koncentration av ett resonemang.



Formellt lärande

Pedagogisk inramning – Integrering av utbildningskrav och arbetsplatsens behov

Vi konstaterar att samverkan mellan utbildning och arbetsliv fungerat väl; lokala utbildningsplaner har skapats och validering av personalens kompetens har varit omfattande. Här har möten, nätverkande och fokusgruppsamtal mellan lärare och chefer varit avgörande:

”Jo det har varit en lång process som egentligen startade innan ArbetSam. Det var något jag länge funderat på hur personalen kunde få relevant kompetens men också meritpoäng... Å där fanns stödet ända från förvaltningen.” Tao

”Ja det var inte så enkelt i början, vi pratade liksom förbi varandra med våra olika uppdrag... Till slut blev jag nästan förbannad eller det blev jag. Så vi satte oss ner och jag sa vad jag förväntade mig av dom... Efter det, ja här fungerar det bara så bra och genom att dom är på plats i huset har deras roll liksom växt... jag kan delegera en del av ansvaret... Har erbjudit dom utbildning inom vårt område.” Sls

”Men det är ju det vuxenutbildning handlar om! Ställa frågan vad behöver du? Och nu handlade det om erfarna yrkesmänniskor inom äldreomsorgen så steget var inte så stort att också ta in arbetsplatsens behov, och egentligen inte så nåt nytt som det vi gjorde i steget” Nln

”Det var en utmaning men inte oöverstigligt. Jag satte de mest erfarna pedagogerna på det. Men du måste ha erfarenhet av både utbildningens styrdokument och arbetslivets krav, för hur det är måste vi stå för större, det allmänna, mm utbildningsuppdraget. Jag menar en risk är att det blir för snävt och nå det får inte bli som återvänd att dom kan söka vidare om dom nu skulle vilja det.” Lel

Att som chef få stöd från förvaltningen, att integrera arbetsplatsens kompetensbehov och utbildningens krav utan att kursinnehållet blir för snävt samt att utgå från de vuxna deltagarnas behov görs inte med automatik. Som citaten ovan illustrerar handlar det om de olika aktör-

ernas inställning till kunskap och förståelse av olika kunskapstraditioner.

En intressant paradox uppstår då utbildning och arbete integreras så att personalen upplever att de inte egentligen deltar i en formell utbildning:

”Nämen det var inte som på riktigt, vi hade ju inte prov eller läxor... Vi gjorde mest, ja det var kul... men ja rollspelet det var mest att tänka som det kunde vara för den personen... Å då undrar jag om vi kan det här egentligen.” Tn

”Det var ju bra att jag inte behövde läsa allt och det gick att validera mycket... men jag skulle aldrig söka nåt än inom äldre – den kompetensen har inte vi som en undersköterska som pluggat tre år.” Sa

”Mig passade det så bra och inte börja från start när jag varit här så länge... Lärarna var helt underbara och inte som när man gick i skolan... det var precis vad jag orkade och jobba samtidigt, familjen och inte på min hemspråk.” Sm

Analyskommentar

Ju mer utbildning och arbete integreras desto tydligare pedagogisk inramning behövs. Medarbetare med begränsade erfarenheter av utbildning förväntar sig en uppläggning med läxor och prov såsom de tidigare mött i ungdomsskolan. Det är också så att ju kortare utbildningstiden är, desto mer stöd behöver deltagarna från pedagoger att identifiera metakognitiva frågor; vad kan jag, vad behöver jag och när vet jag att jag kan? Samtidigt visar det tredje citatet att deltagarna har olika förväntningar. Medarbetaren lyfter fram pedagogernas bemötande, kravbild och att utbildningens längd passade hennes livssituation.

“Nu handlade det om erfarna yrkesmänniskor. Så steget var inte så stort att också ta in arbetsplatsens behov.”



Man hanterar medicinsk, teknisk och juridisk kunskap – men utbildningen behöver mer medvetet bidra till ett yrkesspråk med omsorgskunnandet i fokus, skriver rapportens författare.

Yrkesdidaktiskt innehåll – förhandlingar om kursinnehåll, arbetets krav och deltagares förväntningar

När utbildningens innehåll ska anpassas till den lokala arbetsplatsens behov uppstår vissa spänningar som aktörerna i ArbetSam synes ha överbryggat. Men det är en tredje part, det vill säga eleven som har sina förväntningar. Några medarbetare som deltagit i kurs berättar att utbildningens innehåll inte alltid upplevs som relevant:

”Då fick vi sticka och sånt, men det är ju aldrig nåt vi gör, delegationen har ju försvunnit... Jag får inte ens ge en magnecyl eller ta kissticka och ändå är jag den första som är på plats och måste göra en helhetsbedömning så då behövs ju egentligen mer av det medicinska.” Tc

”Det är ju mycket vi inte längre får, men sen är det lite olika bland oss, jag får göra en del på delegation så det är upp till syrran... Det som behövs mer är ju hur medicin och födoämnen går ihop, psykisk ohälsa och om multisjuka, ja sånt har det blivit mycket mer.” Sb

Dilemmat med en slags mismatch kring kursinnehåll instämmer några lärare i:

”Jomen så kan det, ja så är det att de vill ha det hårda, ja nål och stick och då gör vi lite så... Sen är det ju svårt att ta på det vad omsorgskunskapen är, det blir lätt att ja det blir subjektivt.” Lk

”Det är inte helt enkelt att få ihop kursplaner, arbetsplatsens önskemål och elevernas olika behov. Samtidigt ser jag ansvaret som lärare att de får det som är också det generella, det som ger den här gruppen en rörlighet till olika arbetsuppgifter.” Le

”Det juridiska och medicinska är uppskattat, det är ju enklare att tala om, finns mer rätt och fel bedömning, medan de här vad omsorg är och vad bemötande består i är svårare att uttrycka... det är något vi borde bli bättre på även om vi har det här nu med socialstyrelsens riktlinjer och värdegrund... Vi gör ju en del rollspel och använder drama.” Li

Analyskommentar

Det är två dimensioner från dessa röster vi vill lyfta fram. För det första är det intressant att se hur pedagogerna anpassat kursinnehåll till de lokala arbetsplatsbehoven. Men också att de vuxna är en förhandlingspart. Elevernas förväntningar begränsar pedagogernas möjligheter och utgör på så vis restriktioner i den planerade undervisningen (Larsson, 1983, 1993; Assarsson & Sipos Zackrisson 2006a; Eriksson, Larsson & Sipos Zackrisson, 2009). De flesta lärare vi samtalat med berättar att det är just detta som blir utmaningen att undervisa erfarna vuxna. För det andra ser vi ett dilemma i att det synes som det saknas ett utvecklat språk när det gäller omvårdnadskunskapen även i ett formellt lärandesammanhang. Man hanterar medicinsk, teknisk och juridisk kunskap – men utbildningen behöver mer medvetet bidra till ett yrkesspråk med omsorgskunnandet i fokus.

Effekter av utbildning i termer av yrkeskunnande

Vilka spår sätter då studierna i arbetsvardagen? På vilket sätt bidrar medarbetarnas deltagande till yrkeskunnande och yrkesidentiteter? Egentligen är det svårt att uttala sig om detta på kort sikt. Här är ändå några deltagares självrapporteringar:

"Nej jag skulle aldrig kunna arbeta som uska på ett sjukhus!" Tn

"Ja, jag tänker annat nu. Jag vet lagarna, men också hur vi får bort den onödiga kraften. Jag kan göra bättre struktur, planera annat det ser jag." Ta

"Nämen det är väl så att det inte är fel, jag får fler ögon att se det på." Ts

"Det känns lite bra att det, ja liksom blir: Så här tänker jag, och att det var rätt som de sa." Th

"Det här med juridiken känner jag mig stärkt i att se mina rättigheter och kan bättre sätta gränser mot alla." Tk

"Då har jag, tänkte att näe du gumman, men då sa han att men det, du fixar det här nu... Skönt för egot." Te

"Nu har jag ju liksom papper på det men om jag lärt mig nåt nytt, det tror jag inte men jag kan tänka mig och läsa mera." Tc

"Det är som den jante råder känns det som. Jag vill berätta om det jag lärt mig och den är jag stolt över, men då ska man som, vara tyst. Det struntar jag i men då borde chefen lyfta fram vilken nytta vi har." Tj

"Lite surt att jag inte hann med erbjudandet. Nu har jag ingen chans att få fast och vara kvar på sikt." To

"Jag sparar min energi, det känns som jag förstår mer - varför det är så eller så när det gäller kund och ja också när det blir gnälligt i gruppen och det gäller mitt eget gnäll också." Tm

Chefer vittnar om ökat engagemang och större förståelse av gemensam värdegrund efter deltagande i utbildning:

"Även om inte alla varit positiva från början, så har de ganska snabbt ändrat attityd och jag upplever ett större sug efter ja och ett engagemang." Sls

"Enklare, känns som alla har en gemensam plattform... viktigt att vi inte stannar upp utan nu måste vi vidare... ser till att alla i gruppen är med på resan." Ttg

"Det är nog tydligare nu att de ser och förstår målen bättre och att vi måste arbeta med värdegrundsfrågorna... att ja det ingår i att vara professionell." Tll

Analyskommentar

Vi väljer att lyfta fram två aspekter ur materialet. Medarbetare har haft olika ambitionsnivå och förväntningar på utbildningen samt upplevt graden av frivillighet i deltagande på skilda sätt. Trots det slås vi av att den relativt korta

utbildningen tillskrivs en varierad betydelse; ny yrkeskunskap, bekräftelse av erfarenhet, ökad självförtroende, ökat studieintresse, ökad självmedvetenhet, perspektivmedvetenhet, större tålamod med brukare och kollegor samt medvetenhet om meritpoäng och anställningsbarhet (Assarsson & Sipos Zackrisson; 2005, 2006c, 2008). Den andra aspekten som också kan ses som ett dilemma, är att de flesta kopplar samman lärandet till det personliga, inte främst den professionella yrkesrollen.

Dilemmat består också i att lärande sker på individuell nivå men sällan organiserat och medvetet analytiskt på grupp- och institutionell nivå. Här behövs stöd från både pedagoger och ledarskapet att vidga horisonten till ett gemensamt arbetsplatslärande som till syvende og sist handlar om att brukaren ska erbjudas en omsorg med god kvalitet.

Denna utmaning att medvetet och organiserat arbeta med frågor om lärande på arbetsplatsen för ledarskap och pedagoger är kanske inte unikt inom äldreomsorgen.

Personal med begränsad utbildningserfarenhet liksom "saknar att sakna" möjligheter till lärande. Det betyder att de inte självklart ställer krav på arbetsplatsen och emellanåt inte heller inser de skyldigheter man som personal har för att delta i förändringsarbeten som behövs för att hantera omvärldskraven.

Utöver studievana är arbetets karaktär centralt för hur man identifierar ett yrkeskunnande. Genomgående ser vi att omsorgspersonalen beskriver sitt kunnande i termer av teknisk, ergonomisk, juridisk och medicinsk kunskap. Däremot har de svårare att ordsätta omsorgskunskapen i de arrangerade fokusgrupperna:

I: "Du säger ett gott bemötande och hon sa att man måste ha ögat eller se helheten?"

E: "Jomen att man ser vad som ska göras och möter dom med respekt... vara snäll men också sätta gränser om det behövs och engagerad."

I: "Är det något man läser sig till?"

B, S, A, E: "Nej!"

A: "Å hantera stress, prioritera och vara hjälpsam i laget, inte smita undan utan ställa upp när det behövs."

N: "Ja, att ha rätt känsla... ja vara lyhörd."

I: "Så det är bättre kvalitet i vården idag?"

B: "Absolut, jag menar att möta var och en, se till brukarens behov och delaktighet, att inte duscha alla på en och samma dag även om de inte vill... Sen det man läser om det skulle kunna hända var som helst och det är en fråga om besparingar som gör att det kan bli missar."

I: "Mmm men det här med personlig integritet? Vad betyder det egentligen?"

A: "Det är det här med känsla, att vara intresserad av den här människan och känna av hur mår han idag då?"

I: "Å det kan man utbilda sig till?"

S: "Nej, men blir medveten genom det man läst och pratar om med andra i klassen... det är ju sånt vi också ska göra som reflektionshandledare... ibland tror jag att vi inte är så ärliga eller bra på att ge återkoppling både ris och ros."

G: "Ja men ja men jag använder kroppen mycket har jag kommit på och rösten, och beröringen."

Am: "Nu har jag funderat på dina jobbiga frågor – det är helt enkelt KASAM!"

N: "Ja är det nåt jag tar med mig från utbildningen så är det, det här med känsla och sammanhang och mening, det är det."

H: "Jag tycker vi pratar på ett annat sätt än när vi började i gruppen, sen är vi inte alltid överens men det gör inget så länge vi har den värdegrunden... Men vi har börjat prata om vad vi gör när vi gör som du säger."

Analyskommentar

Det yrkeskunnande som medarbetarna för fram handlar om relationen till brukare, kollegor och ledarskap. Personalen lägger stor vikt vid lång yrkeserfarenhet och att kunna sitt jobb, snarare än studiemeriter. Att ha blicken, den rätta känslan står för det goda bemötandet som är situerat. Att ha rätt känsla betyder att i begreppet ingår underförstådd kunskap (det som emellanåt kallas för tyst kunskap). Denna underförstådda kunskap består av en kombination: skolkunskap som förvärvats i utbildning samt yrkeskultur och yrkespraxis som formas av lång arbetserfarenhet.

Icke formellt lärande

Pedagogisk inramning – att organisera för lärande kommunikation

Det icke formella lärandet kan organiseras på olika sätt. Det är inte bara det yrkesdidaktiska innehållet som är centralt, minst lika centralt är hur det icke formella lärandet organiseras på arbetsplatsen. Att ställa frågorna; vad, hur, varför, vem och när – de didaktiska principerna och visa på hur dessa hänger ihop. Ett sätt är att först tänka igenom de yttre ramarna såsom att skapa:

- Tidsutrymme
- Fysiskt rum
- Gruppsammansättning
- Kontinuitet



Den pedagogiska inramningen handlar alltså inte enbart om hur det fysiska rummet organiseras, utan om att föra ett samtal som varken är terapeutiskt eller ad-hoc, som att prata i största allmänhet. Utmaningen handlar om att organisera och leda samtal för individuellt och kollektivt lärande. Kommunikationsstrategier kan användas såsom att:

- Återkoppla för bekräftelse av erfarenhet. Skapa ögonöppnare.
- Göra det osynliga synligt.
- Inspirera till ”grunneri”
- Utmana för-givet-tagna perspektiv.
- Erbjud alternativa perspektiv.
- Undvika enkla svar – men anföra skäl (inte vara för lösningsinriktad eller snabb till jump-to-conclusion).
- Samtala med relevans för individ och organisation.
- Identifiera mönster; det återkommande, det unika och det situerade.
- Utreda och konkretisera frågor.
- Analysera och abstrahera för att identifiera principer.
- Forma lärandeklimat som präglas av öppenhet, tolerans och prestigelöshet.
- Inbjuda och inspirera; alla har något att bidra med, men också att lära (livslångt lärande).
- Tillvarata, utmana och kritiskt granska erfarenhetsbaserad kunskap och vetenskapliga rön.
- Återkoppla, upprepa, pröva tolkning och sammanfatta.

Flera av ovanstående aspekter anammades på flera arbetsplatser. Exempelvis legitimerade en chef reflektionsledarens betydelse genom att anordna en fungerande samtalslokal, fika och lapp på dörren ”reflektion pågår” där dörren låstes på utsatt tid så att vardagsmötets drop-in inte var möjlig. En annan chef sanktionerade en reflektionsgrupp (10 deltagare) med utgångspunkt i värde-



En chef legitimerade reflektionsledarens betydelse genom att anordna en fungerande samtalslokal, fika och lapp på dörren "reflektion pågår". Dörren låstes på utsatt tid så att vardagsmötets drop-in inte var möjlig.

grundsarbete under 6 månader med 10 träffar a 2 timmar där kontinuitet betonades. Deltagarna återförde samtalet efter varje träff till andra medarbetare och chefer. Daglig morgonspeglning iscensattes på en arbetsplats efter samtal med forskare om hur lärande samtal kan ledas.

Ett annat exempel är då arbetsplatsträffar, arbetslag samlas cirka en gång per månad för information och där allmänna frågor förändrade rutiner kring datorer och dokumentation. Möjlighet för personalen skapades att framföra sina åsikter och det blev ett sätt att öka delaktighet i olika frågor, att gemensamt lösa eventuella problem.

Övriga möten iscensattes för att arbeta individcentrerat med de boende. Dokumentation prioriterades på arbetsplatsen men under studiens gång var det svårt med tillgång till datorer och frågor uppstod kring säkerheten. Här kommer några röster från medarbetare om möjligheter och hinder till arbetsplatslärande i relation till inramning av lärande möten:

*"Jomen jag tycker det är bra möten om inte annat för att höra läget istället för bara rykten, kanon!"
Tc*

"Chefen måste lyssna på mötet och inte direkt säga att så är det inte... Dom behöver sätta ner foten och visa var skåpet ska stå... också se till hela gruppen och att alla får prata och ta fram hon som är tyst." Ti

"Det är en början. Men jag önskar att jag bättre vill prata till punkt på min punkt och då behöver vi tid som inte bara har svenskan." Te

"En del håller på sitt och ingen bryr sig för det är jantelagen som råder." Tm

"Men genom att prata kan vi stötta varandra... egentligen är det inget märkvärdigt." Tam

"Jaha ska dom kolla mig tänker jag, och vad berättar jag och hur sätter dom betyg eller inte så men tänker hur dom värderar. Lite läskigt men sen tänker jag att jag lär mig mycket av att höra och sen kan jag ge tillbaka." To

"Det är ett jättelyft! Vi sitter ner och pratar... jag har utbildning och lång erfarenhet, det diskuterar vi hela tiden och då fattar inte han... kan jag prata med dom som faktiskt vet. I mitt yrke finns inga enkla lösningar." Tam

Analyskommentar

Att organisera fysiska möten med personalen är inte tillräckligt för att leda lärande samtal, det handlar inte om att bara ”prata av sig”. Såväl samtalsledare som deltagare behöver forma en struktur för samtalet, att mening skapas så ingående parter skapar relevans.

Kanske är vissa kommunikationsregler att föredra? Vi har nämnt det förut, det synes som det behövs en kunnig person inom yrkestraditionen och utöver det, en gedigen pedagogisk kompetens för att driva ett lärande samtal. Framförallt ser vi att det tar tid att skapa rutiner för kollektiv reflektion och kanske främst att skapa tillit som bidrar till ett lärande klimat.

Yrkesdidaktiskt innehåll – varierade lärsituationer på arbetet

Här bli det påtagligt hur pedagogisk inramning och didaktiskt innehåll hänger samman. För tydlighetens skull har vi samma struktur som tidigare. Det kan handla om innehåll och organisering för lärande på en arbetsplats för att:

- Delta i projekt
- Delta i eller ansvara för specialist/expertföredrag
- Arbeta tillsammans
- Besöka kollega som kritisk vän
- Byta avdelning
- Handledda elever
- Introducera nyanställda
- Studera digitalt utbildningsmaterial
- Anordna möte med brukare och/eller anhöriga
- Delta i APT
- Delta i spegling •
- Delta i reflektionsmöten
- Delta i fokusgrupp
- Delta i värdegrupp

Medarbetare deltar i olika aktiviteter för arbetsplatslärande där innehåll och form smälter samman:

”Speglingen är det som ger mig energi. Å om hon är med och leder det hela blir det som det leder nån vart.” Th

”APTn är bättre nu med att vi sonderar mer, det blir mer det som är viktigt. Sen kan jag läsa i veckomålet det andra.” Ts

”I den här gruppen och på morgonen blir det att vi, ja vi pratar djupt om kunskap och det vi gör här i jobbet.” Tj

”När jag har den här rollen som handledare jomen det gör att jag får frågorna, det som jag inte tänker på som självklart.” Sb

”Jag anstränger mig och förbereder noga med nya och då blir det att jag funderar varför vi gör så och så.” Ta

”Värdegruppen är som nu kan vi bättre prata om vad det är vi gör och då kan man diskutera det olika vi har... Den har gjort att nu ser jag hur vi pratar, vi kan prata på annat än i början och det ja, jag kan till och med bättre prata med min sambo om vad jag egentligen gör när jag är här.” Th

”När vi bytte jamen nä aldrig jag insåg att; shit vi har det bara så bra! Det var så långsamt, inget tempo. Det hände ingenting och sen ... nä byta det är inget för mig.” Tm

”Jag hinner inte med det vi måste och så ska vi prata i de här grupperna, för mig blir det, det blir som ett, ytterligare ett måste och hjälper det kunden? Tl

”Det är bra då kan vi säga till chefen att kan vi inte ta hit någon som kan det här?” Sm

Analyskommentar

Här blir det påfallande att didaktiskt innehåll i icke formella sammanhang inte enkelt kan skiljas från informellt lärande och pedagogisk inramning. Citaten illustrerar att både innehåll och arbetsform måste upplevas som autentiska och utmanande för att ha relevans (Larsson, 1996; Assarsson & Sipos Zackrisson, 2006b). För



Värdegrundsarbetet bidrar till diskussioner på saklig nivå där arbetsgruppen konkret diskuterar exempelvis uppträdande och användningen av tid.

att få kvalitet i reflektion för både enskild och grupp kan vi inte nog påpeka hur centralt det är att samtalsledaren förmår att ställa frågor som medger metakognition; vad vet jag, vad behöver jag veta mera, hur gör jag för att komma dit eller hur tänkte jag, hur tänker jag nu och varför då?

Effekter av kollektiv reflektion i termer av yrkeskunnande

De flesta upplever minskad envägskommunikation från ledarskap på APTn då information ges via mail eller veckobrev. APT ägnas till tematiska frågor som bearbetas vidare i reflektionsgrupper. Daglig kort spegling medför mindre "tjafs", ökad tolerans och bättre arbetsro.

I speglingen kommer små problem upp till ytan, som därmed kan lösas snabbt och andra behov förs vidare till APT, reflektionsmöten eller beställda specialföreläsningar. Värdegrundsarbetet bidrar till diskussioner på saklig nivå där arbetsgruppen konkret diskuterar exempelvis användning av tid och uppträdande utanför huset:

"Jag upplever att vi samplanerar bättre och vi blir mer professionella att prata om jobbet, det har jag saknat... Och nu kan jag visa chefen också vad jag faktiskt kan." Tam

"Vi gör projekt på projekt och ingen bryr sig." Si

"Det här nya är väl bra men vissa går det inte med... De kommer aldrig dit och det är väl inte eliten som söker hit? Nu tar jag överord i munnen men jag är så gammal... För mig är det en inkomst och sen gör jag mitt... gör ett jäkla bra ja, jag är duktig, det vet jag. Å ja vad leder det egentligen till?" Ts

"Ja, jag ser det också. Men kommer det till nytta för kunden – egentligen?" Tag

"Jag har fått upp ögonen i gruppen på det jag undrat länge. Jag gör ett bra jobb men vi har ingen status, ingen känner till det vi gör faktiskt bra, så nu jag ska skriva en insändare från oss som kan yrket." Ta

"Gör vi det här för att vi måste?" Tn

"Den är som vi pratade i gruppen, som blir mindre så kletig och man kan tar kritiken i det som jag gjorde, inte så personligen." Te

Analyskommentar

Liksom medarbetare upplever att utbildning sätter spår i vardagen på olika sätt, upplevs satsningar på icke formellt lärande liknande.

Några ser ingen relevans med reflekterande möten, medan andra vittnar om konkreta förändringar i relation till både brukare, kolleger och arbetsplatsen som helhet. Här är det centralt att ledarskapet inte förhandlar bort tid för reflektion och produktionen tar över.

Det är också av vikt att möten ramas in till innehåll och form för att identifiera mönster i arbetsvardagen och bygga hållbara lärandekulturer. En samtalsledare behövs som har själva yrkeskunnandet, är bekant med yrkeskulturen och den lokala arbetsplatsens signum.

Utöver det ser vi betydelsen av pedagogisk kompetens för inramning i termer av metakommunikation kring vardagligt lärande, professionell yrkesidentitet, yrkesspråk och krav på arbetsplatslärande.

Informellt lärande

Pedagogisk inramning – vardagliga mötesplatser och tid för reflektion

Vid besök av olika omsorgsboenden slogs vi av att det finns ont om fysiska mötesplatser för lärande samtal utöver personalrummet och eventuell expedition. Dessa platser är heller ingen garanti för enskilda samtal eller kollektiva lärande samtal.

Brukare, anhöriga kommer och går, personal söker vila i personalrummet. Våra samtal har exempelvis genomförts i undangömda fönsterlösa källarrum, i anslutning till telefonväxel eller i dubbelbokade samtalsrum.

När vi påtalar bristen på fysiska rum för lärande samtal är det något som både ledarskap och personal inte reflekterat över – de synes sakna att sakna dessa mötesplatser:

”Ja men så är det, det är ju inte det man byggde för. Jag har inte tänkt på det så mycket... Jag tyckte vi fick till det bra ändå med lokalen för undervisningen... Sen kan jag tycka att lite ansvar får de ta själva... Alltid finns det nånstans att vara.” Sls

Medarbetare och en del chefer återkommer till bristen på tid för lärande samtal och reflektion. Det är svårt att samla alla på en avdelning eftersom produktion pågår dygnet runt:

I: ”Ni återkommer till att det inte finns tid?”

A: ”Nej, det går liksom i ett och alltid går vi någon

I: ”Så det är lika tungt hela dagen, från morgon till kväll?”

B: ”Men egentligen om jag tänker efter strax efter 14, ja mellan 14 och 16 är det faktiskt rätt lugnt.”

I: ”Vad skulle hända om ni träffades i början på dagen om det är svårt på slutet?”

T: ”Hur menar du nu?”

I: ”Ja att man liksom sover på saken och speglar dagen morgonen efter och då kanske har fått lite distans?”

L: ”Ja, varför inte? Det behöver ju inte vara något långt. 10-15 minuter... Det ska vi faktiskt testa.”

Analyskommentar

Citaten illustrerar att det inte alltid saknas tid, utan problematiken handlar om hur tiden används. Det vardagliga lärandet måste organiseras av ledarskapet i tid och rum. Om inte ledarskapet har insikt kring betydelsen av kontinuitet i vardagen – hur ska då medarbetare förstå poängen med livslångt lärande (Assarsson, Larsson & Sipos Zackrisson, 2007; Assarsson & Sipos Zackrisson, 2008)?

Yrkesdidaktiskt innehåll – internkommunikationens kvalitet

För att den vardagliga kommunikationen ska bidra till lärande behövs systematiskt innehåll, så ingående aktörer upplever meningsfullhet. Omvärldskraven är många med skilda intressenter; brukare, anhöriga och regelverk. En arbetsplats med god kvalitet i produktion kan skapas då ett tillitsfullt och prestigelöst lärandeklimat prioriteras:

”Hon och ja dom betyder otroligt mycket. Hon är både drivande och förstående och man känner att man kan säga som man tycker.” Ta

”Är lite seg på morgonen och så blir det bara prat och sen pratar ju inte alla.” Tn

”Jag har inte tänkt på det så här. Man undrade ett tag vad är det dom vill? Vad ska det här leda till? Visst det är skönt med fika och bara sitta. Sen efter, ja det var den tredje gången då kände jag att det ger nåt.” Tc

”Men det är som att kom inte här, att man är snål och dela med sig eller vill inte att dom ska tycka att här kommer hon... Det är jantelagen som råder.” Sa

Analyskommentar

Att forma en lärandekultur tar tid men synes nödvändigt för medarbetares självförtroende och självständighet, att ta sig an komplexa uppgifter. Men också att vara en del i arbetsgemenskapen och i formandet av en kollektiv professionell yrkesidentitet.

Effekter av situerat lärande i termer av yrkeskunnande

Här är det problematiskt att visa på effekter av informellt lärande då det ligger i sakens natur att det situerade är svårare att prata om och härleda vilken insats som bidragit till vilket slags lärande. Några medarbetare upplever ändå förändringar:

”Blir tydligare med både ris och ros och att de (cheferna) peppar och stöttar.” Te

”Om jag ska vara ärlig så är det väl så att en del gör sitt jobb och inget mer, man har annat och tränar, ja och renoverar det är familjen, ungarnas allt hit och dit och fritiden, kompisar... en del blir kvar i det gamla? ... Å men visst kanske lite mer gemensamt och att bjuda till i gruppen.” Ts

”Det bästa är att vi samlar oss och sen kan man få nya idéer och enkla, små tips och bli uppdaterad lite smidigt... Har blivit lugnare och kanske att vi hjälps åt mer?” Ti

”Jag är lite kluven där. Egentligen är det inget svårt du kan lära dig snabbt min arbete men sen för att vara bra med brukaren och i laget och prata så hon förstår problemet eller tvärtom om vi löst den tror jag det behövs sinnet- att vara den positiva. Jag ser det som att jag älskar arbete men kan koppla bort den också.” Ss

”Det är tungt med lyft och stressen, men inte krävs det, vad säger de, rocket science? Det är väl inte läshuvna som söker hit kanske? Sen är det som jag, som ja blivit kvar av olika anledningar. Jag kunde också vara läkare... fel i tänket är det inte... Jag saknar faktiskt rondan sen den togs bort och den var bra då kunde man fråga.” Sb

Analyskommentar

Det handlar om arbetsuppgifters komplexitet, chefers insikt, materiella resurser och medarbetares inställning. Här ser vi att utgångspunkten är arbetsuppgiftens art; svårighetsgrad, variation, frihetsgrad, karriärmöjlighet och social interaktion.

Ledarskapet är avgörande men också medarbetares inställning till lärande möten på arbetsplatsen – att vara medveten om både

skyldigheter och rättigheter. Utöver det, måste lärande i arbete budgeteras liksom andra omkostnader för produktionen. Med andra ord är lärande av nya rön om diabetes lika centrala som nya rön kring lärande på arbetsplatser. Ytterst handlar det om att lärande i arbete är det samma som kvalitet i produktion – som helt enkelt ska mynna ut i god omsorg för brukaren.

Här har vi tolkat och analyserat hur främst medarbetare inom äldreomsorgen beskriver sitt yrkeskunnande och de krav arbetet ställer.

Vi har också diskuterat möjligheter och hinder för lärande möten på arbetsplatsen. Påfallande är hur formellt-, icke formellt- och informellt lärande samspelar om dessa inte ses som organisatoriska enheter utan som former för att skapa kvalitet i lärande på en arbetsplats, med andra ord förutsättningar för att utveckla det kollektiva, professionella och komplexa yrkeskunnandet i omsorgen.

Diskussion och konklusion

Tidigare presenterades resultat, analys och kommentarer. I det följande erbjuds några sammanfattande resonemang.

Omsorgspersonalens yrkeskunnande och arbetslivets krav

Omsorgspersonalen beskriver att arbetet ser annorlunda ut än tidigare. De boende är en mer mångfacetterad grupp där behoven är olika. Det ställer större eller andra krav på personalen i termer av yrkeskunnande. En annan komplexitet som försvårar kollektivt lärande inom omsorgen är att problemlösning främst är kopplad till mötet med en brukare/kund. Ett problem måste lösas här och nu i det mänskliga mötet som är situerat och beroende av brukarens omedelbara behov. Även om manualer skapas, värdegrund delas och resurser finns, eller inte, synes yrkeskunnandet främst handla om att hantera den sociala variationen, ”att vara som en kameleont” som någon säger. Att möta varje brukare oavsett omsorgsform, betyder att ständigt gå in och ur olika relationella sammanhang. De ökade kraven på individualisering och de äldres rätt till inflytande och delaktighet menar vi förskjuter efterfrågan på tekniskt eller medicin-



De ökade kraven på individualisering förskjuter efterfrågan av tekniskt eller medicinskt kunnande till yrkeskunnandets kärna – den kommunikativa färdigheten.

skt kunnande till yrkeskunnandets kärna – den kommunikativa färdigheten. Just på grund av omsorgsarbetets karaktär måste man designa för kollektivt lärande som inte enbart utgår från logiken fysiska möten mellan ledarskap och medarbetare. Kurser, föreläsningar, APT, reflektionsmöten med mera behövs, men andra källor till kunskap är avgörande och finns i den informella vardagen.

Men informella lärsituationer behöver organiseras som erbjudanden oavsett tid och rum, här kanske digitala verktyg kan användas?

Trots allt konstaterar vi att personalen har svårt att ordsätta det yrkeskunnande de anser krävs för arbetet. I synnerhet har de svårt att verbalisera omsorgskunnandet.

En fråga man då ställer sig är hur lärande genom reflektion kan åstadkommas. Den formella utbildningen menar vi kan vara till stöd för att begreppsliggöra kunnandet (exvis Benich, 2013), därmed finns bättre möjligheter att tillsammans med andra reflektera och lära nytt eller fördjupa sitt kunnande.

Därigenom kan lärandet även kopplas till yrkesrollen istället för till den personliga utvecklingen. Det kan i sin tur bidra till att yrket professionaliseras.

Arbetsplatslärande

För att förstå arbetsplatslärande har vi använt oss av en modell som visar faktorer relaterade till individen, arbetet och läraaktiviteter, samt att arbetsplatsens yttre kontext har betydelse för arbetsplatslärande (se beskrivning s 11).

Vi konstaterar att det erbjuds olika lärtillfällen på arbetsplatsen. Det finns mer eller mindre organiserade läraaktiviteter, men arbetet i sig ger möjlighet till lärande. Personal och chefer ser inte alltid aktiviteterna som lärtillfällen och personalen uppfattar inte heller de erbjudande som finns för lärande. Det kan förklaras utifrån individuella faktorer men även av faktorer relaterade till arbetet och verksamheten.

Vi menar därmed att läraaktiviteterna behöver tydliggöras och organiseras på ett sätt för att få till ett mer utvecklingsinriktat lärande (Ellström, 1996), något som vi ser som nödvändigt i det krävande omsorgsarbetet.

Det förändrade omsorgsarbetet kan delvis förklaras utifrån den yttre kontexten där anhöriga, ökad konkurrens, teknik med mera har betydelse. Nedan beskrivs reflektion som en nödvändighet för lärande samt hur läraaktiviteterna behöver organiseras för att stödja reflektion i arbetet.



Innehållet i reflekterande samtal behöver struktureras om det ska kunna bli ett forum för lärande.

Reflexiva lärande möten

Utgångspunkten är att ett utvecklingsinriktat lärande förutsätter reflektion både enskilt och tillsammans med andra (exvis Boud m.fl, 2006), både i handling och över handling (jfr Schöns begrepp "reflection in action" och "reflection on action"). Personalen behöver ha ett reflekterande förhållningssätt till arbetsuppgifterna.

Vi ser att de reflekterande samtalen, att reflektera tillsammans, fordrar stöd ifråga om form och innehåll för att identifiera mönster i arbetsvardagen och bygga hållbara lärandekulturer.

Men vad betyder det egentligen att reflektera? Att "prata av sig", bolla idéer eller att bryta och genuint ifrågasätta egna för-givet-tagna tankefigurer? Reflektionsbegreppet används flitigt idag och risk finns att vi nöter så att begreppet tappar mening.

Så tillbaka till verksamheten, trots villkor eller just på grund av arbetets karaktär måste uppmärksamhet ägnas åt villkor för lärande på arbetsplatsen. Möten behöver organiseras vad gäller tid och plats, gruppsammansättning och kontinuitet (Ellström & Ekholm, 2004). Det är inte bara de fysiska ramarna som behöver organiseras, även innehåll i samtalen behöver

struktureras, eller styras upp. Risken är annars att det blir ett sätt att "prata av sig" och inte ett forum för lärande.

De didaktiska principerna behöver alltså beaktas i organiserade lärande möten; vad, hur och varför, vem och när är frågor som ska ställas vid planering av möten. Vi har på s 28 även pekat på en rad kommunikationsstrategier i lärande möten som exempelvis att ge återkoppling, utmana för-givet-tagande, erbjuda alternativa perspektiv, ställa förundrade frågor. Det betyder att en pedagogiskt kunnig samtalsledare behövs; en samtalsledare som besitter själva yrkeskunnandet, är bekant med yrkeskulturen och den lokala arbetsplatsens signum.

Det handlar även om att kunna skapa ett tillitsfullt sammanhang där personalen vill och vågar yttra sig och inte "jante tar över" som medarbetare i studien återkommer till. Därför kan allmänna kommunikationsregler på mötena behöva tillämpas.

Ställ metakognitiva frågor

Vi ser att personalen behöver stöd för sitt lärande genom metakognitiva frågor, det vill säga; vad kan jag, vad behöver jag och när vet

jag att jag kan. Detta är särskilt viktigt för personer med begränsad utbildningserfarenhet. Vid informella läraaktiviteter kan det ha betydelse att även synliggöra att lärande kan ske i sådana sammanhang. I synnerhet kan det vara viktigt när arbetet handlar om vardagliga sysslor, det vill säga arbetsuppgifter som även utförs hemma och som ter sig självklara och inte uppfattas som utmanande. Gruppen och ledning kan hjälpa till att uppmärksamma sådana lärsituationer för att bidra till ett reflekterande förhållningssätt.

Den som ger lärande möten legitimitet är chefen. Här är det alltså centralt att chefen inte förhandlar bort tid för reflektion och produktionen tar över. Chefens måsta visa i konkret handling att lärande är viktigt, med andra ord designa för ett lärande klimat. Det räcker inte enbart med att tala varmt om reflektionsmöten och lärande. Genom att avsätta tid, se till att lokaler finns, utse pedagogisk ledare och planera innehåll och form visar chefen att lärande är betydelsefullt. Med andra ord för att åstadkomma kollektivt lärande och enskild fördjupad reflek-

tion måste det finnas en så kallad infrastruktur för lärande, att man på en arbetsplats systematiskt designat för detta. Eftersom vi ser att personalen många gånger inte ställer krav på arbetsplatslärande eller inser sin skyldighet att lära, kan chefer behöva sätta press på personalen att delta i organiserade läraaktiviteter. Forskning visar att delta i läraaktiviteter som exempelvis utbildning leder till att motivationen för lärande ökar, man får med andra ord smak för lärande. Efterfrågan på enskild meritering är en aspekt på kvalitet – men inte tillräcklig.

Vi ser även att chefen i sin tur måste ha stöd av sina chefer, att lärande tar tid och kräver en genomtänkt design. Poängen är att arbetsplatslärande inte ska ägnas åt aktiviteter vid sidan av produktionen – på söndagen, utan hellre integreras i veckans alla dagar.

Forma en lärandekultur

Sammanfattningsvis behöver en verksamhet medvetet forma en lärandekultur, en explorativ kultur som stödjer ett utvecklingsinriktat lärande till skillnad från en konfirmerande kultur som stöder anpassningsinriktat lärande. Lärande ska finnas ”i blodet” i organisationen, det finns där självklart med olika strömning.

Vi har pekat på några faktorer och vi har lagt särskild vikt vid reflexiva lärande möten och hur dessa kan organiseras till innehåll och form. Utöver reflekterande möten face to face, måste en modern arbetsplats inom omsorgen organiseras för lärande på individuell och kollektiv nivå som går utöver ledarskapets deltagande.

Att designa en organisation med lärande som förgrund är något annat än att klara produktionen för dagen. Det här är en yrkesdidaktisk utmaning som äldreomsorgen står inför.

“Den som ger lärande möten legitimitet är chefen. Här är det alltså centralt att chefen inte förhandlar bort tid för reflektion och produktionen tar över.”



REFERENSER OCH FOTNOTER

Ahnlund, P. (2008). *Omsorg som arbete: om utbildning, arbetsmiljö och relationer i äldre- och handikappomsorgen*. Diss. Umeå: Umeå universitet.

Andersson, K. (2007). *Omsorg under förhandling: om tid, behov och kön i en föränderlig hemtjänstverksamhet*. Diss. Umeå: Umeå universitet.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Assarsson, L. & Sipos Zackrisson, K. (2006a). *Att delta i vuxenstudier*. I: S. Larsson & L. E. Olsson (red.) Om vuxnas studier. Lund: Studentlitteratur.

Assarsson, L. & Sipos Zackrisson, K. (2006b). *Möten I vuxenstudier – om undervisning och deltagaridentiteter*. I: S. Larsson & L. E. Olsson (red.) Om vuxnas studier. Lund: Studentlitteratur.

Assarsson, L. & Sipos Zackrisson, K. (2006c). *Vuxenstudier värde i vardagen*. I: S. Larsson & L. E. Olsson (red.) Om vuxnas studier. Lund: Studentlitteratur.

Assarsson, L. & Sipos Zackrisson, K. (2005). *Iscensättande av identiteter i vuxenstudier*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.

Assarsson, L., Larsson, S. och Sipos Zackrisson, K. (2007). *Vuxenutbildning och vuxnas lärande som policy*. I: U. P. Lundgren & C. Lundahl (red.) Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. E-tidskrift 2007:2.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Baumgarten, M. (2006). *Anställdas deltagande i läraaktiviteter: en studie av arbetsplatslärande i ett industriföretag*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.

Baumgarten, M. & Ellström, E. (2012). *Industriarbetares deltagande i arbetsplatslärande*. Tidskrift for Arbejdsliv, 14 (1: 9-25.).

Bennich, M. (2012). *Kompetens och kompetensutveckling i omsorgsarbete: synen på kompetens och lärande i äldreomsorgen: i spänningsfältet mellan samhällsliga förutsättningar och organisatoriska villkor*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2012.

Berg, H. & Henningson, A. (2013). *Utvärdering projekt ArbetSam, sammanfattning*. Stockholm: Consider Consultans AB.

Billett, S. (2011). *Vocational Education. Purpose, traditions and prospects*. New York: Springer.

Billett, S. (ed.) (2010). *Learning through practice: models, traditions, orientations and approaches*. Dordrecht: Springer.

Billett, S. (2004). *Learning through work: workplace participatory practices*. I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (eds.) Workplace learning in context. London: Routledge.

Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. Crows Nest, N.S.W: Allen & Unwin.

Boud, D., Cressey, P. & Docherty, P. (red.) (2006). *Productive reflection at work: learning for changing organizations*. London: Routledge.

Boud, D. & Garrick, J. (eds.) (1999). *Understanding learning at work*. London: Routledge.

Brunlin, G. & Svensson, L. (2011). *Att äga, styra och utvärdera stora projekt*. Lund: Studentlitteratur.

- Byström, E.** (2010). *Effekter av kompetens utveckling. I H. Kock (red.) Arbetsplatslärande: att leda och organisera kompetensutveckling.* Lund: Studentlitteratur.
- Byström, E.** (2013). *Ett lärorikt arbete?: möjligheter och hinder för undersköterskor att lära och utvecklas i sjukvårdsarbetet.* Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2013.
- Börnfeldt, P.-O.** (2006). *Förändringskompetens på industrigolvet. Kontinuerligt förändringsarbete i gränslandet mellan lean production och socioteknisk arbetsorganisation* (Arbete och Hälsa, nr 1). Arbetslivsinstitutet och Göteborgs universitet, Institutionen för Arbetsvetenskap.
- Dewey, J.** (1916/1999). *Demokrati och utbildning.* Göteborg: Daidalos.
- Döös, M.** (2004). *Arbetsplatsens relationik- om vardagens lärande och kompetens i relationer.* I Arbetsmarknad & Arbetsliv 10 (2), 77-93.
- Döös, M. & Wilhelmsson, L.** (2011). *Collective learning: interaction and a shared action arena.* I Journal of Workplace Learning 23(8), 487-500.
- Ellström; P.-E.** (2004). *Reproduktivt och utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet.* I P. E. Ellström & G. Hultman (red.) *Lärande och förändring i organisationer.* Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, E. & Ekholm, B.** (2004). *Verksamhetskultur och lärande.* I P.-E. Ellström & G. Hultman (red.), *Lärande och förändring i organisationer* (s.137–156). Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E. & Hultman, G.** (red.) (2004). *Lärande och förändring i organisationer.* Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, E., Ekholm, B. & Ellström P.-E.** (2003). *Verksamhetskultur och lärande: om äldreomsorgen som lärandemiljö.* Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, E. & Ekholm, B.** (2001). *Lärande i omsorgsarbete. En studie av hemtjänsten som lärandemiljö* (CMTO Research Monographs. No 1). Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Ellström, P.-E.** (2002). I K. Abrahamsson, L. Abrahamsson, T. Björkman, P.-E. Ellström & J. Johansson (red.), *Utbildning, kompetens och arbete* (s.335–353). Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E.** (2001). *Lärande och innovation i organisationer.* I T. Backlund, H. Hansson & C. Thunborg (red.) *Lärdilemman. Teoretiska och praktiska perspektiv på lärande i arbetslivet* (s. 19–42). Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E.** (1996). *Arbete och lärande. Förutsättningar och hinder för lärande i det dagligt arbete.* Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, P.-E., Gustavsson, B. & Larsson, S.** (red.) (1996). *Livslångt lärande.* Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E.** (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet.* Stockholm: Publika.
- Engeström, Y.** (1987). *Learning by Expanding. An Activity Theoretical Approach to Developmental Research.* Helsinki: Orienta Konsultit Oy.
- Eraut, M.** (2011). *How Researching Learning at Work can Lead to Tools for Enhancing Learning.* I M.
- Eraut, M.** (2004). *Transfer of knowledge between education and workplace settings.* I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (eds.) *Workplace learning in context* (s.126-144). London: Routledge. Mallock, L. Cairns, K. Evans & B.N. O'Connor (red). *The SAGE Handbook of Workplace Learning.* London: Sage.

- Eraut, M., Alderton, J. Cole, G. & Senker, P.** (2000). *Development of knowledge and skills at work*. I F. Coffield (Ed.) Differing visions of Learning Society. Research findings Volume 1(s. 231–262). Bristol: The Policy Press.
- Eriksson, L., Larsson, S. och Sipos Zackrisson, K.** (2009). *Hur formas egentligen vuxnas undervisning?* I M. Abrandt Dahlgren & I. Carlsson (red.) *Lärande på vuxnas vis – vetenskap och beprövad erfarenhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Fogelberg Eriksson, A.** (2005). *Ledarskap och kön: en studie av ledare och maskulinitet i ett verkstadsindustriföretag* (Linköping studies in education and psychology, No. 102). Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Fuller, A. & Unwin, L.** (2004). *Expansive learning environments: integrating organizational and personal development*. I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (eds.) *Workplace learning in context* (s.126-144). London: Routledge.
- Gardell, B.** (1986). *Arbetets organisation och människans natur. En forskningsöversikt om människans behov av att behärska tekniken*. Stockholm: Arbetsmiljöfonden.
- Gorard, S. & Rees, G.** (2002). *Creating a Learning Society*. Bristol: The Policy Press.
- Granström, Kjell (2006). *Dynamik i arbetsgrupper: om gruppprocesser på arbetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hackman, J.R. & Oldman, G. R.** (1980). *Work redesign*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Illeris, K.** (2011). *The fundamentals of workplace learning: understanding how people learn in working life*. 1. ed. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, P.** (2011). *Arbetsplatsens lärmiljöer: en organisationspedagogisk studie av konstruerande av lärmiljö i vuxenutbildningsverksamhet*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Jørgensen, C.H. & Warring, N.** (2003). *Learning in workplace – the interplay between learning environments and biographical learning trajectories*. I C.H. Jørgensen & N. Warring (Red.) *Adult Education and the Labour Market VII*. Roskilde University Press.
- Kock, H. (2010). *Arbetsplatslärande: att leda och organisera kompetensutveckling*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Kock, H.** (2002). *Lärande i teamorganiserad produktion. En studie av tre industriföretag* (Linköping Studies in Education and Psychology, No. 85). Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Larsson, K.** (2008). *Mellanchefer som utvecklar: om förutsättningar för hållbart utvecklingsarbete inom vård och omsorg*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2008.
- Larsson, S.** (1996). *Vardagslärande och vuxenstudier*. I P.-E. Ellström, B. Gustavsson och S. Larsson (Red.), *Livslångt lärande* (s. 9–28). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S.** (1993). *Initial encounters in formal adult education*. *Qualitative Studies in Education*, 6 (1), s. 49-65.
- Larsson, S.** (1983). *Paradoxes in teaching*. *Instructional Science*, 12, s. 355-365.
- Lave, J.** (1997). *Learning, apprenticeship, social practice*. *Nordisk pedagogik*, 17, 140–151.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Molander, B.** (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nordhaug, O.** (1994). *Structural learning barriers in organizations*. Scandinavian Journal of Educational Research, 38, 299–315.
- Rainbird, H., Fuller, A. & Munro, A.** (eds.) (2004). *Workplace Learning in Context*. London: Routledge.
- Rose, H.** (1983). *Hand, Brain and Heart: A Feminist Epistemology for the Natural Sciences*. I Signs: Journal of Women in Culture and Society 9 (1), 73-90.
- Rubenson, K.** (1996). *Livslångt lärande – mellan utopi och ekonomi*. I P.-E. Ellström, B. Gustavsson och S. Larsson (red.) Livslångt lärande (s. 29–47). Lund: Studentlitteratur.
- Schön, D.** (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sipos Zackrisson, K. & Assarsson, L.** (2008). *Adult learner identities under construction*. In A. Fejes & K. Nicoll (eds.) Foucault and lifelong learning – governing the subject. London: Routledge.
- Svensson, L.** (2001). *Att forska och utvecklas tillsammans – om gemensam kunskapsbildning mellan forskare och praktiker*. I T. Backlund, H. Hansson & C. Thunborg (red.) Lördilemman. Teoretiska och praktiska perspektiv på lärande i arbetslivet (s. 241–269). Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, L.** (1997). *Lärande genom organisationsutveckling*. I Å. Sandberg (red.) Ledning för alla? Om perspektivbrytningar i företagsledning (s. 223–244). Stockholm: SNS.
- Svensson, L., Brulin, G., Ellström, P.-E. & Widegren, Ö.** (2002). *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik* (Arbetsliv i omvandling, nr 7). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Svensson, L. & Åberg, C.** (2001). *E-learning och arbetsplatslärande*. Stockholm: Bilda.
- Säljö, R.** (2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Wallo, A.** (2008). *The leader as a Facilitator of learning at Work. A study of learning-oriented leadership in two industrial firms*. Avhandling 137. Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköping: Linköpings universitet.
- Wikman, A.** (2005). *Om arbetsengagemang och andra motiv för arbetet än ekonomiska* (Arbetsliv i omvandling, nr 4). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Fotnoter

¹http://www.lidingo.se/download/18.1a028151408367529f1508/handbok_sep2013_webb.pdf

²www.kravmarktyrkesroll.se

³Med informellt lärande menas det lärande som sker i vardagen och som inte är planerad. Icke-formellt lärande sker i mer planerade aktiviteter som tex grupparbeten, handledning och arbetsrotation. Med formellt lärande menas det lärande som sker i utbildningssituationer som är planerade och oftast sker på institutioner.

⁴http://www.arbetsplatslarande.se/files/1180/Tio_punkter_för_en_lärande_arbetsplats.pdf



Projekt ArbetSam