

C-uppsats, 10 poäng, vid
Pedagogiska institutionen,
Stockholms universitet
HT 2002

Kommunal äldreomsorg som lärmiljö för vårdbiträdet
En litteraturstudie

Författare: Birgitta Noréus
Handledare: Arvid Löfberg

Municipal eldercare as a place for learning for the nurse assistant – a literature study.

Abstract

This thesis deals with the learning conditions for the nurse assistants in municipal eldercare.

Drawing on theories on learning in general and experiential learning in particular, the intention of this thesis is twofold: to expose the complexity of the learning environment of nurse assistants working in municipal eldercare; and to reveal the conditions and obstacles for such learning to take place. Thus, two basic questions arise: What does the learning environment of nurse assistants in municipal eldercare look like? Which are the conditions and obstacles for learning in this environment?

These questions are answered through literature studies from two fields of research; learning and eldercare. The literature on eldercare is used as a starting-point for perceiving it as a learning environment. Decisive conditions in the working environment of the nurse assistants are then identified and related to the theories on learning. Different aspects on learning, competence and action are discussed, and the conditions and obstacles for experiential learning are highlighted. Crucial in this context is Kolb's basic concept of "experiential learning".

The study concludes that municipal eldercare provides a complex and problematic learning environment for the nurse assistants. The conditions and obstacles for learning cannot be perceived unless the issue is considered from diverse perspectives. The many factors that affect the learning possibilities of the nurse assistants are classified under three main headings: motivational, individually related, and organizational factors. These factors can be perceived as prerequisites as well as obstacles for learning, depending on the situation. Some such factors are more dominant than other and thus more decisive for the learning environment of municipal eldercare.

Keywords: *learning, experiential learning, formal/informal learning, learning through action, routinized action, implicit knowledge, competence, organizational culture, eldercare.*

Innehållsförteckning

Abstract.....	2
Innehållsförteckning	3
<i>Sammanfattning</i>	5
<i>1. Inledning</i>	6
<i>2. Bakgrund</i>	6
<i>3. Syfte och frågeställning</i>	7
<i>4. Metod</i>	7
4.1. Studiens genomförande	7
4.2. Litteratursökning	9
4.3. Tidigare forskning.....	9
4.4. Generaliserbarhet	9
<i>5. Lärande/kunskapsbildning</i>	10
5.1. Lärandebegreppet	10
5.2. Formellt och informellt lärande.....	12
5.3. Lärandets negativa dimension	12
5.4. Kompetensbegreppet	12
5.5. Lärande genom handling.....	13
5.6. Handlandets rutinisering.....	17
5.7. Att lära genom erfarenheter	18
5.8. Dialogen som ett redskap för lärande	19
5.9. Lärande som en socialisationsprocess	20
5.10. Förutsättningar och hinder för erfarenhetslärande.....	20
5.10.1. Individrelaterade förutsättningar för erfarenhetslärande	21
5.10.2. Uppgiftens utformning och lärande.....	21
5.10.3. Reflektion och lärande	21
5.10.4. Rutiner och lärande	22
5.10.5. Mål och lärande.....	22
5.10.6. Grupprocesser och lärande.....	22
5.10.7. Arbetsmiljö och lärande	23
5.10.8. Organisationskultur och lärande	23
<i>6. Äldreomsorgens arena</i>	23
6.1. Inledning	23
6.2. Att arbeta inom kommunal äldreomsorg - ett kravfyllt arbete	25
6.3. Arbetets komplexitet.....	25
6.4. Kompetens och yrkeskunnande	26
6.5. Vårdbiträdeskollektivets lärande genom socialisation	28

6.6. Äldreomsorgens formella och informella sida.....	28
6.7. Vad innebär god äldreomsorg?.....	29
7. Reflekterande analys.....	31
7.1. Omgivningserbjudanden i vårdbiträdesarbetet.....	31
7.2. Negativa lärprocesser i vårdbiträdesarbetet	32
7.3. Vårdbitrådets implicita kunskapsbas.....	32
7.4. Vårdbitrådets möjlighet till kompetensutveckling.....	33
7.5. Reflektion och handling i vårdbiträdesarbetet.....	34
7.6. Rutiniseringen i vårdbiträdesarbetet	36
7.7. Kommunikationens betydelse i vårdbiträdesarbetet	37
7.8. Framträdande aspekter i vårdbitrådets lärmiljö	38
8. Fortsatt forskning	39
Referenslista	41

Sammanfattning

Denna studie har genomförts som en C-uppsats i pedagogik, inom ramen för PAO-programmet vid Stockholms universitet. Bakgrunden till uppsatsen är bl.a. de erfarenheter jag erhållit i mitt arbete som arbetsterapeut inom kommunal äldreomsorg, där jag ställt mig frågande till varför det finns sådana begränsningar för många inom vården att lära i det dagliga arbetet.

Studiens syfte är att utifrån teorier om lärande, främst erfarenhetslärande, belysa komplexiteten i den lärmiljö som vårdbiträdet i kommunal äldreomsorg befinner sig i, samt att skapa förståelse för vilka förutsättningar och hinder som finns för att detta lärande ska ske. De frågeställningar som jag valt att utgå från är:
Hur ser den lärmiljö ut där vårdbiträden inom kommunal äldreomsorg verkar?
Vilka förutsättningar och hinder finns för att ett lärande ska ske inom denna lärmiljö?

Jag har som metod valt att göra en litteraturstudie för att klarlägga detta praktiska problemområde. Jag utgår dels från litteratur om lärande, dels från litteratur om äldreomsorg, och låter på så sätt två etablerade forskningsfält mötas för att belysa min forskningsfråga. I analysen har jag använt den beskrivna äldreomsorgen som utgångspunkt för att försöka problematisera hur denna kan uppfattas som lärmiljö. Detta har jag gjort genom att fokusera framträdande aspekter inom problemområdet och sätta dessa i relation till de teorier om lärande som jag har använt.

De teorier om lärande som jag utgår från berör lärandebegreppet med utgångspunkt i Kolbs erfarenhetslärande. Olika aspekter på lärande, kompetens och handling belyses samt förutsättningar och hinder för erfarenhetslärande lyfts fram. I beskrivningen av Äldreomsorgens arena fokuseras sådana aspekter som direkt eller indirekt har att göra med äldreomsorgen som lärmiljö.

Min slutsats är att äldreomsorgen som lärmiljö är en sammansatt och problematisk arena, som måste betraktas utifrån många olika perspektiv för att förståelse för dess förutsättningar och hinder för lärande ska uppnås. I analysen sammanfattas ett antal framträdande aspekter, som påverkar vårdbiträdenas lärmöjligheter, under tre huvudpunkter: motivationella, individrelaterade samt organisatoriska. Dessa aspekter kan ses som så väl förutsättningar som hinder för lärande, beroende på i vilken skepnad de framträder. Bland de framträdande aspekterna förekommer ett antal som är mer dominerande än andra och som därför i högre grad kan sägas påverka äldreomsorgen som lärmiljö.

Sökord: *lärande, erfarenhetslärande, formellt/informellt lärande, lärande genom handling, rutinbaserat handlande, implicit kunskap, kompetens, organisationskultur, äldreomsorg.*

1. Inledning

”Vi lär så länge vi arbetar med att skapa något nytt. Vi lär oss ingenting av invanda rutiner men däremot genom att experimentera. /.../ Vi lär genom att öppna tusen nya dörrar. Bakom en av dem kommer det att finnas ett spår att följa. Vi lär genom att söka där vi inte väntar oss att finna något. Vi lär genom att handla först och tänka sedan - inte tvärtom. Vi lär genom handling - inte genom reflekterande. Att sitta och reflektera leder endast till nytt reflekterande - inte till nytt handlande. Att lära är att utföra nya handlingar. Att lära är att upptäcka ting som får konsekvenser för oss, som förändrar vårt handlande, våra tankemönster och vårt känsloliv. Inläring innebär förändring” (Moxnes 1981, s. 9).

Dessa ord av Moxnes får stå som inramning till denna uppsats. Nästan som poesi talade de till mig och gav mig energi och skaparkraft, för att ge mig ut på den resa som uppsatsskrivandet innebär. Det har varit en rolig resa men också på många sätt en krävande aktivitet, som nu börjar närma sig sitt slut.

2. Bakgrund

Detta arbete utförs som en del av min fördjupning i ämnet pedagogik inom ramen för PAO-programmet vid Stockholms universitet. Arbetet påbörjade för ungefär ett år sedan och är nu, efter ett långt uppehåll på nio månader, på väg att slutföras. Jag har under många år arbetat som arbetsterapeut, främst inom kommunal äldreomsorg. Pedagogiska situationer utgör en stor del av arbetsterapeutens vardag; i relation till patienter, anhöriga och vårdpersonal. Trots detta ingår inte ämnet pedagogik i arbetsterapeututbildningen. Då jag upplevde att jag saknade denna kompetens i mitt yrkesutövande valde jag att tillförsäkra mig den på egen hand. Jag påbörjade mina pedagogikstudier 1999, vilket därefter förde mig vidare till nuvarande studier. Min yrkeserfarenhet, i kombination med beteendevetenskapliga studier, har lett mig fram till den förförståelse, för valt problemområde, som jag nu besitter och som oundvikligen kommer att utöva påverkan på innehållet i denna studie. Genom att medvetandegöra denna förförståelse så långt jag förmår har jag dock möjlighet att förhålla mig kritisk till litteraturen, och mina tolkningar av den, och ändå uppnå ett visst utifrånperspektiv.

Dessutom anser jag mig till viss del ha motverkat min förförståelses påverkan på resultatet genom att göra ett relativt brett urval av litteratur, såväl teoretisk som mer beskrivande av valt problemområde. Det finns dock alltid en risk för att uppfattningen och tolkningen av det man läser blir selektiv. Jag är här medveten om att min egen erfarenhet och förförståelse sannolikt har påverkat min uppfattning och tolkning. Detta gäller såväl av litteraturen som helhet som av de aspekter som för mig framträtt vid analysen av den arena för lärande inom äldreomsorgen som jag på ett så objektiva och heltäckande sätt som möjligt har försökt beskriva. Eliasson (1994) skriver om detta problem:

”Risken finns att personlig förtrogenhet med det område vi forskar om begränsar nyfikenheten och det egentliga kunskapssökandet – att man söker bekräftelse på egna erfarenheter och upplevelser och använder forskningen som täckmantel för att formulera sina egna åsikter om sakernas tillstånd” (a.a. s. 144).

Jag har således under mitt mångåriga arbete som arbetsterapeut verkat i miljöer och situationer där lärandet, då främst erfarenhetslärandet, står i fokus. Som arbetsterapeut

arbetar man många gånger konsultativt åt olika enheter. Mycket av arbetet är, som sagt, av pedagogisk karaktär, bl.a. med handlednings- och utbildningsinsatser till olika kategorier av vårdpersonal. Jag har ägnat mycket tankearbete åt att försöka förstå varför det finns sådana begränsningar för många inom vården att lära i det dagliga arbetet. Att arbeta med människor inom vården innebär att man hela tiden gör nya unika erfarenheter, som borde innebära att man hela tiden reflekterar och lär. Så upplever jag dock inte vara fallet. Istället sker många arbetsuppgifter i vårdarbetet rutinbaserat och utan eftertanke, vilket egentligen inte borde vara möjligt när man arbetar med människor, där varje möte på något sätt är unikt. Ett belysande exempel är patientförflyttningar. Trots upprepade utbildningsinsatser och upplevelser av att det är tungt och slitsamt gör man om samma misstag hela tiden; i felaktiga arbetsställningar (vilket kan skada såväl personalen som hjälptagaren) och utan de tekniska hjälpmedel som ofta finns till hands på enheten. Varför blir det så? Vad är det för aspekter som motverkar att man lär sig av sina erfarenheter? Organisatoriska? Gruppprocesser? Bristande kompetens? Andra faktorer? I denna studie kommer jag att belysa detta problemområde och komma en del av svaren på spåren.

3. Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att utifrån teorier om lärande, då främst erfarenhetslärande, belysa komplexiteten i den lärmiljö som vårdbiträdet i kommunal äldreomsorg befinner sig i. Jag vill också skapa förståelse för vilka förutsättningar och hinder som finns för att detta lärande ska ske.

De frågeställningar jag har valt att utgå från är:

Hur ser den lärmiljö ut där vårdbiträden inom kommunal äldreomsorg verkar?

Vilka förutsättningar och hinder finns för att ett lärande ska ske inom denna lärmiljö?

Alvesson (2001) hänvisar till Habermas idé om kunskapsbildande intressen. Habermas har definierat tre skilda kunskapsintressen som vardera uppfyller olika syften; tekniskt, praktiskt och emancipatoriskt kunskapsintresse. Mitt kunskapsintresse i denna studie är närmast av praktisk karaktär då det syftar till att ”skapa mening och kommunikation som kan vidga kunskapen om människan som en kulturell varelse” (a.a. s.20). Det bygger på de erfarenheter som jag, i mitt arbete som arbetsterapeut, under många år har erfarit av hur vårdpersonal många gånger agerar i lärandesituationer. Dessa erfarenheter har jag många gånger ställt mig frågande inför. Förhoppningsvis kommer jag, och kanske även andra, genom denna studie att få större förståelse för detta komplexa frågeområde.

4. Metod

4.1. Studiens genomförande

Initialt var min avsikt att göra en kvalitativ studie baserad på ett antal intervjuer med verksamma vårdbiträden inom kommunal äldreomsorg. Jag kom med min dåvarande

handledare, Sven Styrborn (som dessvärre gick bort hösten 2002), överens om att börja med att bygga upp en teoretisk referensram som skulle ligga till grund för min studie. I takt med att jag fördjupade mig i litteraturen växte kunskapen fram för mig. Jag fick svar på många av mina frågor och blev efterhand övertygad om att en litteraturstudie skulle ligga bättre till pass. Att belysa frågeställningarna utifrån intervjuer ansåg jag inte skulle tillföra någon ytterligare dimension, utan i detta läge vara mer begränsande. Jag har därför valt att göra en litteraturstudie för att undersöka valt problemområde. Beskrivningen av *Äldreomsorgens arena* får ersätta den empiri, som skulle kunna bestått av intervjuer eller annat empiriskt material. Förhoppningsvis kan denna studie ändå bidra med en ökad kunskap och förståelse för mitt problemområde samt i framtiden kanske ligga till grund för vidare forskning grundad på empiri. Jag bedömer att ett lämpligt tillvägagångssätt då skulle vara att kombinera intervjuer med observationer för att få fatt på komplexiteten i det valda problemområdet.

Jag har sökt efter litteratur som på ett bra sätt beskriver litteraturstudien som metod. Jag har dock inte lyckats på detta område utan har varit hänvisad till metodlitteratur som belyser de traditionella kvalitativa metoderna. Jag anser mig, trots detta, ändå ha fått viss vägledning i den metodologiska process som jag har genomgått. Jag kommer nedan att försöka beskriva mitt tillvägagångssätt på ett så åskådligt sätt som möjligt.

Min avsikt är således att analysera ett praktiskt problemområde utifrån ett antal teorier och olika perspektiv. För att göra detta har jag utgått dels från litteratur om lärande, dels från litteratur om äldreomsorg, och låter på det sättet två etablerade forskningsfält mötas. Jag gör inga anspråk på att ge en heltäckande bild av vare sig lärande eller äldreomsorgen som lärmiljö. Jag har angripit den teoretiska litteraturen med fokus på aspekter som ligger till grund för ett erfarenhetslärande, samt vilka förutsättningar och hinder som föreligger för att ett sådant lärande ska ske. Vad gäller den litteratur om äldreomsorg, som jag har funnit och fördjupat mig i, så har jag försökt att använda mig av ett perspektiv på denna som medger såväl bredd som djup. Detta för att på ett åskådligt sätt försöka beskriva äldreomsorgens arena som ju utgör vårdbitrådets lärmiljö. Jag använder mig här av en metafor för att försöka belysa mitt tillvägagångssätt; som guldvasaren försöker jag vaska fram det som är av värde att se närmare på. I det här fallet gäller värdet det som kan skapa förståelse för ett praktiskt problem, som föreligger i den arbetsmiljö där jag har verkat och skapat mig min egen kunskap och den erfarenhet och kompetens som jag idag har.

Vad gäller val av litteratur kan tilläggas att jag, där så varit möjligt, har vinnlagt mig om att i första hand använda ursprungskällan. I vissa fall har jag använt såväl ursprungskällan som sekundärkälla för att få en djupare förståelse för det fenomen jag står undrande inför. Jag har också valt att använda en författare, Ellström, mer frekvent. Detta har jag gjort då han på ett konkret och övergripande sätt behandlat lärande som väl anknyter till mina frågeställningar. Jag finner det också möjligt att överföra flera av hans teorier på valt problemområde.

I analysen har jag använt avsnittet *Äldreomsorgens arena* som utgångspunkt för att försöka problematisera hur den kan uppfattas som lärmiljö. Detta har jag gjort genom att

belysa framträdande aspekter inom den beskrivna äldreomsorgen och sätta dessa i relation till de teorier om lärande som jag har använt. Jag har i analysen inte begränsat mig till att belysa de framträdande aspekterna enkom utifrån de teorier jag presenterar. Istället har jag valt att föra in mina egna tankar och reflektera över dem. Genom att kombinera dessa med det teoretiska resonemanget är min avsikt att föra en diskussion som kan bidra till fördjupad kunskap om studiens frågeställningar.

Uppsatsens struktur kan sägas likna en tratt; jag går från det stora till det lilla. Jag utgår från en bred beskrivning, av såväl lärandebegreppet som äldreomsorgen, som jag senare smalnar ner för att mer precist lyfta fram de aspekter som står i relation till valda frågeställningar.

4.2. Litteratursökning

Jag har sökt litteratur på biblioteksdatabaser, via arbetslivsinstitutet, Svenska Kommunförbundet, Stockholms Stad samt via Stiftelsen Äldrecentrum. De sökord jag använt är *lärande, erfarenhetslärande, tyst kunskap, implicit kunskap, äldreomsorg, vård* och *omsorg*.

4.3. Tidigare forskning

En hel del finns skrivet om äldreomsorgen och dess arbetsmiljö. Däremot har jag inte funnit särskilt mycket om äldreomsorgen som lärmiljö. Det som framkommer är oftast att det finns aspekter som påverkar lärandet inom området samt konstateranden om att satsningar på lärande inom området *måste* ske. Det framkommer dock endast i begränsad utsträckning *vad* detta lärande består av, bakomliggande aspekter och hur dessa hänger samman.

Det lärande som sker inom äldreomsorgen baserar sig huvudsakligen på erfarenheter i det dagliga arbetslivet; s.k. erfarenhetslärande. Denna typ av lärande har överhuvudtaget studerats i mycket begränsad omfattning. Enligt Ellström (1996a) beror detta på:

”svårigheterna att observera och beskriva denna typ av ofta oplanerade och omedvetna läroprocesser eftersom de blandas med den dagliga strömmen av händelser och handlingar som förekommer i en verksamhet” *samt* ”att det inte har funnits satsningar på att skapa förutsättningar för lärande i arbetet som varit väl planerade, genomförda och dokumenterade” (a.a. s.7).

4.4. Generaliserbarhet

Generaliserbarhet baseras enligt Svensson & Starrin (1996) på ”antagandet att de begrepp och den teori man kommit fram till på ett meningsfullt sätt kan appliceras på liknande situationer” (a.a. s. 215). Vad gäller denna litteraturstudies generaliserbarhet kan man kanske hävda att en viss generaliserbarhet finns. På en ytligare nivå är det givet; bättre eller sämre förutsättningar för lärande finns på alla arbetsplatser och inom alla typer av verksamheter. Det som kan sägas utgöra denna studies generaliserbarhet är möjligheten att föra liknande resonemang gällande för snarlika verksamheter; kvinnodominerade, stor andel med låg utbildningsnivå och hög andel som ej har svenska som modersmål i

kombination med ett arbete med hög grad av komplexitet och där andra människor huvudsakligen är måltavla för handlandet samt en verksamhet där arbetets organisering av olika anledningar, t.ex. myndighetsutövning, politiskt styre, är problematisk. Jag tror att detta huvudsakligen gäller arbeten i offentlig sektor eller av offentliga medel finansierad verksamhet. Som exempel kan jag här nämna barnomsorg, omsorgsverksamhet för begåvningshandikappade samt personlig assistans till funktionshindrade, vilket är verksamheter där ovanstående faktorer är gällande.

5. Lärande/kunskapsbildning

5.1. Lärandebegreppet

Ellström (1992) definierar lärande som ”relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med omgivningen” (a.a. s. 67). Detta väcker frågor om vad som lärs och hur lärandet sker. Jag kommer i detta avsnitt att med hjälp av olika teorier försöka bena ut dessa frågor, främst då med inriktning på det lärande som sker i arbetslivet.

En av de mest välciterade definitionerna av lärande står David Kolb (1984) för: ”[L]earning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience” (a.a. s. 38). Detta lärande, beskrivet av Ohlsson (1995), förutsätter att omständigheter i omgivningen varseblivs samt att det varseblivna transformeras genom handling, vilket i sin tur ger upphov till nya erfarenheter.

”Det är /.../ inte erfarenheten i sig som leder till lärande, utan den omvandlingsaktivitet som individen företar. Genom reflektion eller aktivt prövande handling omvandlar individen sina erfarenheter” (Ohlsson, 2001, s. 45).

Döös (2001) belyser Kolbs lärprocess med hjälp av två dimensioner; *greppande* och *omvandlande*, vilka båda krävs för ett fördelaktigt lärande. Författaren betonar att vi för att kunna lära av erfarenheten måste få fatt i den, vilket vi gör genom konkret förnimmelse av sinnesintryck eller genom abstrakt förståelse. *Greppandet* måste sedan omvandlas genom observation/reflektion eller aktivt prövande handling, för att den egna erfarenheten ska kunna införlivas i de befintliga kognitiva strukturerna (jmf mentala modeller s. 14) och eventuellt förändra dem.

Kolb menar att olika individer utvecklar olika lärstilar med betoning på antingen någon av greppande-dimensionens ändpoler (*grasping via apprehension/ comprehension*) eller någon av omvandlande-dimensionens ändpoler (*transformation via extension/ intension*) och att dessa olika lärstilar utvecklar olika kunskapsformer. Ohlsson (1995) belyser i detta sammanhang handlandets betydelse för vuxnas lärande i arbetslivet, vilket bygger på de erfarenheter som görs då individen griper in och handlar i relation till sin omgivning: det erfarenhetsbaserade lärandet. Ohlsson (1996) menar att vi, genom Kolbs betoning av den konkreta handlingen, särskilt kan förstå den implicita kunskapen. Individer utvecklar kunskap genom att i handling lösa problem och uppgifter. Denna kunskap är inte självklart av sådan art att den kan verbaliseras och redogöras för.

Centralt för det erfarenhetsbaserade lärandet är individens reflektion över de erfarenheter som görs i relation till omgivningen. Människan är i sitt handlande engagerad i en dialog med situationen där olika sätt att handla utformas. ”Det rör sig om en reflekterande aktivitet som är sammanlänkad med handlandet och framåtskridandet” (Ohlsson, 1995 s. 147). Löfberg (1995), Döös (1995) och Ohlsson (2001) beskriver detta lärande som *konstruktivistiskt*, d.v.s. individen konstruerar den egna kunskapen i relation till de förhållanden och villkor som omgivningen erbjuder och den uppgift som individen är involverad i.

”För den enskilde individen i en organisation innebär arbetsuppgifter, problem och situationer ständigt pågående tillfällen till lärande och konstruktion av kunskap utifrån uppfattade omgivningserbjudanden” (Döös m.fl. 2001, s. 44).

Löfberg (1995) hänvisar till Gibson i diskussionen om begreppet *omgivningserbjudande* (affordance). Detta begrepp handlar om perceptionen som en handling, genom vilken sinnesintryck differentieras och förståelse skapas. Omgivningserbjudanden kan härmed ”förstås som den aspekt av omgivningen som vi kan erfara på ett sådant sätt att det blir möjligt att både formulera och lösa utvecklingsuppgifter” (a.a. s. 126). Det som erbjuds framstår inte som något som är något i sig, utan endast som en möjlighet till intentionellt handlande. Författaren exemplifierar detta med att samma omgivningserbjudande kan erbjuda två individer möjlighet till olika intentionella handlingar: en stol för en vuxen kan vara något att sitta på men för ett litet barn enbart något att resa sig mot. Således berör omgivningens erbjudanden avsiktligt handlande i relation till uppfattade uppgifter och lösningar. Löfberg belyser hur uppgiftslösandet med ökad erfarenhet kan leda till konstruktion av allt mer komplex och adekvat kunskap. Detta genom att ökad kunskap ger möjlighet att identifiera nya erbjudanden. Kunskapen kan då ses som att den bildar broar mellan de erbjudanden som finns i de fenomen som uppfattas, vilka i sig blottlägger möjligheten till nya och mer komplexa handlingar.

Vilka villkor som erbjuds i arbetssituationen har att göra med *hur* och *vilka* arbetsvillkor som uppfattas av den enskilda individen. Arbetsvillkor beskrivs som ”bestående av de element som den lärande kan använda för att etablera en lärkontext” (a.a. s. 123). Dessa kan utgöras av såväl fysiska enheter som medarbetare, som uppfattar de specifika arbetsvillkoren på liknande sätt, men också av gemensamma begrepp och dokumentation. Lärkontexten kan således betraktas som såväl fysisk som social och kulturell, i bemärkelsen av de möjligheter till handling och identifiering av uppgifter som den erbjuder. Vad gäller kontextens betydelse betonar Ohlsson (1995) särskilt arbetsplatsens eller arbetsgruppens tidigare historia, i form av exempelvis tidigare erfarenheter, regler, rutiner, vilken påverkar hur gruppens medlemmar utför arbetsuppgifterna. Denna utgör också en viktig aspekt vid förståelsen av sammanhanget.

Människans förhållande till omgivningen och upptäckten av lärmöjligheterna i det specifika sammanhanget är just det som står i fokus i det *miljöpedagogiska* perspektivet:

”Genom sina handlingar inverkar människan på sin omgivning, vilket innebär att hon är med om att skapa och bära upp sina egna lärvillkor” (Ohlsson 2001, s. 47).

5.2. Formellt och informellt lärande

Ellström (1996a, 1996b) skiljer mellan *formellt* och *informellt* lärande. Med formellt lärande avses ”ett planerat, målinriktat lärande som sker inom ramen för särskilda utbildningsinstitutioner (skola, folkbildning, universitet och liknande)” (Ellström 1996a, s. 10). Med det informella lärandet avses lärande som sker i vardagslivet eller i arbetet. Detta kan vara planerat i form av exempelvis självstyrkt lärande, nätverk, konsultation eller mentorskap. Till största del sker dock det informella lärandet spontant och omedvetet som en sidospekt av annan aktivitet.

”[L]ärande är en aspekt av all mänsklig verksamhet. Det finns i varje trivialt samtal, handling eller händelse en möjlighet att individer eller grupper tar med sig någonting som man kommer att använda i en framtida situation” (Säljö 2000, s. 13).

Ellström (1996b) betonar vikten av att de båda formerna av lärande kombineras. Kunskap enbart baserad på formellt lärande har visat sig vara svår att överföra och tillämpa i vardagslivets arbete. Omvänt tenderar kunskap enbart baserad på informellt lärande att vara allt för begränsat och situationsbundet. Den blir svår att generalisera och utnyttja i nya och okända situationer.

5.3. Lärandets negativa dimension

Enligt Ellström (1992, 1996a, 1996b) tas lärande ofta för givet som något positivt, som främjar individens utveckling och ger möjlighet för påverkan på livs- och arbetsvillkor. Detta beror sannolikt på att lärande oftast definieras som en medveten och avsiktligt planerad process. Lärande kan dock också vara av negativ karaktär, som exempelvis passivisering, underordning eller devalifiering. Detta lärande sker då oftast oavsiktligt och omedvetet. Det oavsiktliga och omedvetna lärandet kan dock vara av såväl positiv som negativ karaktär om man ser till Ellströms (1992) och Säljös (2000) beskrivningar av lärande.

Flera författare, bl.a. Ström (1997) och Ellström (1992), tar upp inlärdd hjälplöshet som en form av negativt lärande. Begreppet syftar, enligt Ström, på att aktören skapar sig en omvärldsuppfattning som innebär att han/hon styrs av yttre krafter och att möjligheten att påverka sin situation därigenom starkt begränsas. Oavsett agerande blir resultatet ändå detsamma, varför det inte finns någon anledning för aktören att ändra sitt handlande. Den inlärda hjälplösheten leder till att motivationen till att ta initiativ reduceras, vilket medför att aktörens förmåga att hantera vardagen begränsas.

5.4. Kompetensbegreppet

För att undvika att lärande endast ses som en medveten, planerad process använder Ellström (1992, 1996a, 1996b) kompetensbegreppet, enligt vilket lärande ses som

förändring av individens ”handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller arbete” (Ellström 1996a, s. 11). Med arbete avser Ellström (1992) de uppgifter eller problem, som en individ, eller grupp av individer, avser att lösa för att uppnå vissa resultat. Uppgifterna, metoderna för att lösa dessa samt resultatkriterierna kan vara formulerade av individen själv eller av någon annan. Uppgiftslösandet är beroende av individens:

- *tolkningsutrymme*, d.v.s. frihet att själv definiera och tolka arbetsuppgifterna,
- *handlingsutrymme*, d.v.s. frihet att själv välja hur uppgiften ska lösas i fråga om metod, tidsperspektiv, prioriteringsordning etc. samt
- *värderingsutrymme*, d.v.s. frihet att själv värdera arbetets resultat.

Utifrån detta är det möjligt att definiera kompetensbegreppet som:

”förmågan att framgångsrikt (enligt egna eller andras kriterier) utföra ett arbete, inklusive förmågan att identifiera, utnyttja och, om möjligt, utvidga det tolknings-, handlings- och värderingsutrymme som arbetet erbjuder” (a.a. s. 21).

Kompetensen består av flera komponenter; psykomotoriska, kognitiva, affektiva, personlighets- samt sociala faktorer. Med kompetens som kognition avses de kunskaper och intellektuella färdigheter som är av betydelse för den aktuella uppgiften. Kunskapen kan i sin tur indelas i *explicit* och *implicit* kunskap. Den explicita kunskapen är sådan kunskap som vi mer eller mindre kan verbalisera och därigenom kommunicera till andra. Den implicita kunskapen (*tacit knowledge*, *tyst kunskap*) avser däremot kunskap som inte kan formuleras i ord på samma sätt. Molander (1996) talar om denna kunskap som att ”vi vet och kan mer än vi kan uttrycka i ord” (a.a. s. 35). Exempelvis känner vi igen saker och kan göra saker, utan att vi för den skull kan tala om hur vi känner igen något eller vårt exakta tillvägagångssätt. Denna kunskapsform förmedlas främst genom föredöme (den mer erfarne visar novisen, t.ex. relationen mästare-lärling), övning och egen erfarenhet och är vanlig i utförande av arbete. Den är dock av sådan karaktär att den ofta inte erkänns officiellt eller efterfrågas av arbetsgivaren. Den implicita kunskapen kan jämföras med den *förtrogenhetskunskap* som Josefsson (1991) beskriver.

Ellström (1992, 1996a, 1996b) särskiljer också mellan *anpassningsinriktad* eller *utvecklingsinriktad* kompetens. Med den förra avses ett synsätt där individen genom sina förmågor förmår lösa uppgifter som är på förhand givna och vars metoder individen själv inte definierat, d.v.s. individen anpassar sitt handlande till den givna situationen. Med den senare menas istället att individen i större grad har inflytande över sitt arbete avseende tolknings-, handlings- och värderingsutrymme (se vidare kap. 5.5.).

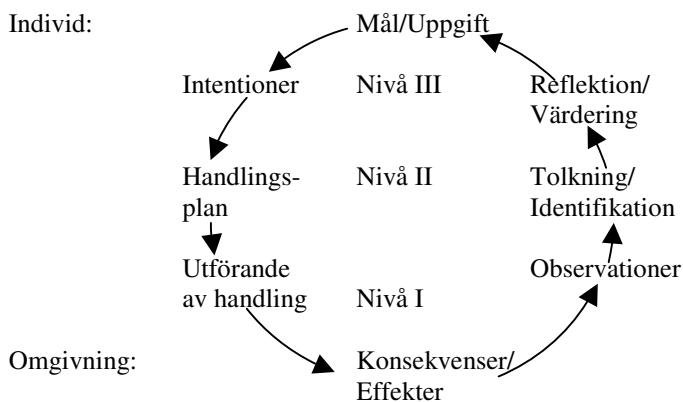
5.5. Lärande genom handling

Ohlsson (1996) använder det konstruktivistiska perspektivet som utgångspunkt för lärandet. Han beskriver människans utveckling utifrån Piagets teori om kognitiv utveckling, vilken sker i fyra stadier: det senso-motoriska, det pre-operationella, det konkret-operationella samt det formal-logiska. Människans utveckling sker i det att hon aktivt konstruerar kognitiva strukturer i en adaptationsprocess genom *assimilation* och *ackomodation*. Genom assimilationen tar individen in, bearbetar och skapar förståelse för

sinnesintryck från den omgivande miljön. Om individens kognitiva strukturer inte är tillräckliga för att förstå omgivningen uppstår obalans och ackommodation sker, d.v.s. de kognitiva strukturerna förändras så att jämvikt åter uppstår. Detta kan då ses som att ett lärande har skett.

Bl.a. Ellström (1992, 1996a, 1996b) och Ohlsson (2001) intar även ett *handlingsteoretiskt* perspektiv på lärande. Detta innebär att handlingar skapas i interaktionen mellan individ och omgivning genom att individen successivt anpassar sitt handlande till den förändrade situationen.

Ellström (1992) beskriver handlandets sekventiella och hierarkiska organisation:



Modell av mänskligt handlande. (Efter Ellström 1992, s. 74 Figur 3)

Handlandets olika faser beskrivs från formulering av mål/uppgift, över planering och utförande till tolkning av handlingens konsekvenser. En handling kan dock starta var som helst i handlingscykeln. Beroende på var i cykeln handlingen startar anläggs en inriktning på vilken typ av lärande som sker. För att skapa förutsättningar för lärande i arbetet krävs insatser för att ge stöd och underlätta varje steg i handlingscykeln.

Den hierarkiska ordningen beskriver Ellström (1992, 1996a, 1996b) som nivå I-III. På den lägsta nivån sker huvudsakligen rutinerade (automatiserade) handlingar, styrda av signaler från omgivningen. Handlandet är omedvetet och baseras huvudsakligen på implicit eller tyst kunskap. Det rutinerade handlandet ställer begränsade krav på uppmärksamhet och medveten kontroll, vilket är karaktäristiskt för intellektuella och motoriska färdigheter som är väl inlärd. Ett visst mått av rutinerat handlande är nödvändigt, särskilt i komplexa situationer, då detta handlande gör att mentala resurser frigörs för att lösa mer krävande delkomponenter i uppgiften/situationen (se vidare kap. 5.5.).

Nästa nivå, den regelbaserade, förutsätter att individen kan identifiera och tolka vad som sker i omgivningen och den aktuella situationen. Reglerna för handlandet kan bestå av instruktioner, lärande utifrån tidigare erfarenheter eller problemlösning i den aktuella situationen. På den högsta nivån, den kunskapsbaserade, ”styr handlandet av medvetet analytiskt tänkande utifrån individens mål, reflektion över tidigare erfarenheter och

tillgänglig kunskap om omgivningen” (Ellström 1992, s. 78). Kunskapen finns representerad som *mentala modeller*, (d.v.s. individens inre föreställningar om omvärlden, sig själv och relationen till omvärlden (Ström, 1997)) , vilka är avgörande för förmågan att planera en handling samt tolka och utvärdera effekterna av detta handlande. Handling på den kunskapsbaserade nivån krävs fram för allt i situationer som är nya eller när det uppstår problem i välbekanta situationer och när handling på de lägre nivåerna inte är tillräckligt. Ellström (1996a) har lagt till en nivå - det reflektiva handlandet (Nivå IV). På denna överordnade nivå reflekteras över uppgiften, målen och de underliggande värderingarna. Dessutom sker en analys av det egna handlandet. Detta kräver förmåga att distansera sig och kritiskt analysera förutsättningarna för handlandet. Här hänvisar författaren till Schöns begrepp *reflektion-i-handling* och *reflektion-över-handling*. Det förstnämnda innebär att reflektionen sker direkt i situationen när handlandet inte leder till förväntat resultat. Den andra formen däremot sker efter avslutad handling, som en utvärdering av handlandet. De fyra handlingsnivåerna betraktas av Ellström som komplementära och utesluter inte varandra. Detta innebär att olika typer av handlande krävs i olika situationer eller parallellt i samma situation. Ellström hänvisar till Göranson, som hävdar att förtrogenhetskunskap huvudsakligen hör hemma på nivå I och II. Det ideala beskrivs som *professionell kompetens*, vilket innebär förmåga att, när situationen så kräver, kunna handla på samtliga fyra nivåer; ”att omväxlande kunna hantera välkända, rutinmässiga problem och nya eller okända problemsituationer” (Ellström 1996a, s. 33).

Molander (1996) för en liknande diskussion om reflektion-i-handling som utmärkande för den *reflekterande praktikern*. Mening och sammanhang skapas i interaktion med den aktuella situationen.

”Den kunniga praktikern skall kunna hantera även situationer hon inte mött förut och situationer som karaktäriseras av osäkerhet, instabilitet och värdekonflikt - vilket är typiskt för den verklighet som praktiker möter” (a.a. s. 135).

Ström(1997) belyser hur meningsskapandet inte bara sker direkt och spontant, utan de nya erfarenheterna relateras till en uppsättning redan existerande mentala modeller. Den reflekterande praktikern har en beredskap för att oväntade händelser kan inträffa. Han/hon har en repertoar av alternativa sätt att förstå och handla inför dessa eventualiteter och ”[n]är det sker så prövar hon eller han sig fram, reflekterar över sina handlingar och modifierar sin omvärldsförståelse” (a.a. s. 93). För att detta reflekterande ska vara möjligt krävs, enligt Ström, en kombination av automatiskt och uppmärksammat utförande av arbetsuppgiften. Först när en stor del av handlingarna i utförandet av arbetsuppgiften automatiserats finns möjlighet att distansera sig och uppfatta när byte av handlingsstrategi och synsätt är nödvändigt. Faran med automatiserat handlande är dock att aktören förlorat förmågan till distansering och reflektion, vilket hindrar förändring av strategi.

Ström anknyter i samband med detta till Argyris & Schöns diskussion om *meningsfulla handlingar*. Dessa syftar huvudsakligen till att nå ett bestämt mål men prövar samtidigt giltigheten i aktörens uttalade mentala modeller, *espoused theory*, d.v.s. ”the theory of action which is advanced to explain or justify a given pattern of activity” (Argyris & Schön 1996, s. 13) och agerade mentala modeller, *theory-in-use*, ”the theory of action

which is implicit in the performance of that pattern of activity” (a.a. s. 13). Om handlingens resultat överensstämmer med aktörens grundläggande värderingar finns ingen anledning till byte av handlingsstrategi. Om resultatet däremot inte blir som tänkt, uppmuntras aktören till reflektion-i-handling, d.v.s. ”/.../ en medveten aktivitet som utmärks av att den omformar vårt tänkande och vårt handlande *under det att vi handlar*” (Ström, 1997, s. 28). Det förekommer två former av reflektion-i-handling; reflektion som problemlösning där aktören inte försöker förstå situationen på ett annat sätt, utan inriktar sig på att lösa problemet enligt tidigare definierad uppfattning (*single-loop-learning*) samt reflektion som problemformulering där aktören ifrågasätter sina mentala modeller och grundläggande värderingar och försöker analysera situationen på ett annat sätt (*double-loop-learning*). Ohlsson (1995) beskriver *single-loop-learning* som att förändring av beteende eller korrigerande av uppkomna fel sker genom förändrade arbetsmetoder. *Double-loop-learning* beskrivs som ”att individen generaliserar utifrån en specifik erfarenhet och förändrar sitt sätt att tänka och förstå” (a.a. s. 151). Skillnaden mellan *single-loop-* och *double-loop-learning* är således att den första baseras på att lösa det aktuella problemet medan den sistnämnda handlar om att formulera problemet och därefter lösa det. Förutsättningen för båda former av lärande är dock upplevelsen av att ett problem föreligger.

Ellström (1992, 1996a, 1996b) för en liknande diskussion med *anpassnings-* och *utvecklingsinriktat* lärande. Det förra handlar om:

”hur individen förvärvar kunskaper, löser problem och lär sig handla i relation till en kontext där uppgifter, mål och andra förutsättningar förväntas vara givna (eller för givet tagna), och som det därmed inte är vare sig möjligt eller önskvärt för den lärande individen att ifrågasätta, kritiskt analysera och eventuellt försöka förändra” (Ellström 1992, s. 70).

Ett exempel på *anpassningsinriktat* lärande är arbetslivets eller vardagslivets krav på ett rutinmässigt behärskande av och anpassning till olika situationer som uppkommer. *Utvecklingsinriktat* lärande handlar istället om ”att individen antas ha ett ifrågasättande och prövande förhållningssätt till uppgifter, mål och andra förutsättningar” (a.a. s. 70). Det råder också skillnad avseende handlingsutrymmet gällande de båda perspektiven. *Anpassningsinriktat* lärande medger ingen möjlighet att påverka det befintliga handlingsutrymmet medan *utvecklingsinriktat* lärande förutsätter att handlingsutrymmet, som individen möter i den aktuella situationen, överskrids. *Handlingsutrymme* handlar således om individens frihetsgrader vad gäller möjlighet att välja och tolka uppgifter/mål, tillvägagångssätt samt värdering av uppnått resultat. Utifrån detta beskriver Ellström fyra nivåer för lärande; *reproduktivt*, *regelstyrt*, *målstyrt* samt *kreativt* lärande.

Aspekt av lärande-situationen	Reproduktivt lärande	Regelstyrt lärande	Målstyrt lärande	Kreativt lärande
Uppgift/ Mål	Given	Given	Given	Ej given
Metod	Given	Given	Ej given	Ej given
Resultat	Given	Ej givet	Ej givet	Ej givet

Fyra typer av lärande som en funktion av det handlingsutrymme (frihetsgrader) som finns i lärandesituationen (Efter Ellström 1992, s. 71 Tabell 3)

Genom detta sätt att definiera de fyra lärandenivåerna kan det anpassningsinriktade lärandet sägas utgöra en sammanfattning av de tre lägre nivåerna medan det utvecklingsinriktade utgörs av den fjärde nivån. Detta i och med att den lärande på den fjärde nivån själv måste identifiera och definiera situationens krav. Således är såväl det *objektiva* som det *subjektiva* handlingsutrymmet av stor betydelse för individens möjlighet att utveckla ett kvalificerat och utvecklingsinriktat lärande. Det objektiva handlingsutrymmet utgörs av de faktiska frihetsgraderna, bl.a. arbetsuppgifternas karaktär, utnyttjad teknologi samt arbetsorganisationens utformning. Det subjektiva handlar om det av individen uppfattade handlingsutrymmet, d.v.s. föreställningen om vad som är möjligt i en given situation, och utgörs av bl.a. organisationsklimat, realistisk uppfattning om den egna förmågan i förhållande till uppgiftens krav, förmåga att utnyttja för situationen relevant kunskap samt inte minst motivationella och personlighetsrelaterade faktorer.

5.6. Handlandets rutinisering

Ellström (2001) beskriver det rutiniserade handlandet, bemästringslärandet, ”som en process genom vilken vi lär oss att utföra handlingar på en automatiserad nivå utan medveten kognitiv kontroll” (a.a. s. 25). En individ, som handlar på denna rutiniserade nivå, kan normalt sett inte verbalisera den kunskap som handlandet baseras på. Handlandet baseras här på implicit kunskap. Detta handlande har relativt låga krav på uppmärksamhet och medveten kontroll och är ”utmärkande för väl inlärd färdigheter som vi kan utföra smidigt och utan stor ansträngning” (a.a. s. 25). Det rutiniserade handlandet möjliggör för individen att avlasta och frigöra kognitiva resurser för mer komplexa uppgifter.

Rutiniseringen kan också ses ur ett institutionellt perspektiv, d.v.s. hur rutinerna uppkommer och upprätthålls genom de sociala och institutionella sammanhang där individerna ingår. Rutiner utvecklas och stabiliseras relativt snabbt; tillfälligt handlande i stunden kan snabbt permanentas och bli till en svårföränderlig rutin. Ellström (1992, 1996b, 2001) hävdar att det sätt som vi handlar på i många situationer i hög grad är rutiniserat. Detta är ett sätt för individen att hantera mängden av erfarenheter, händelser och problemsituationer i det dagliga livet samt att bibehålla känslan av stabilitet och trygghet i tillvaron. Individens, grupper eller hela organisationers sätt att uppfatta och hantera vissa problem och situationer leder ofta till att tanke- och handlingsmönster stabiliseras och befästs som rutiner och vanemönster som över tid institutionaliseras. Dessa rutiner tas för givna och har ett egenvärde i sig, som inte tar hänsyn till om handlandet är av värde för verksamheten eller inte. Rutiner, som institutionaliserats, kan på så vis överleva sig själva, trots att förutsättningarna förändras.

Rutiner utvecklas och befästs också för att hantera stress, osäkerhet och bristande tro på den egna förmågan i relation till den aktuella uppgiften. Då utnyttjas rutinhandlande som strategi för att få kontroll över allt för komplexa situationer eller som försvar mot förändringar som hotar. Rutinerna kan då fungera som skygglappar vid förändringar ”för att upprätthålla existerande strukturer och etablerade tanke- och handlingsmönster”

(Ellström 1996a, s. 36). Man ser det man, medvetet eller omedvetet, vill och förväntar sig att se och det man är van att hantera på ett visst sätt.

Rutiniserat handlande minskar sannolikheten för det utvecklingsinriktade lärandet, eftersom utrymmet för variation av tanke och handling begränsas. I den ideala lärandesituationen råder ”en balans och en pendelrörelse mellan anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande och därmed också mellan ett rutinbaserat och ett reflekterat handlande” (a.a. s. 37). För att ett utvecklingsinriktat lärande ska ske måste etablerade tanke- och handlingsmönster, d.v.s. rutiner, avläras. Detta förutsätter att någon form av ”kris” föreligger; en helt ny problemsituation som är så pass annorlunda att det rutiniserade handlandet inte är tillräckligt. Förutom detta krävs att individen uppnår insikt om förändringens konsekvenser samt har motivation att omsätta förändringen i praktiken.

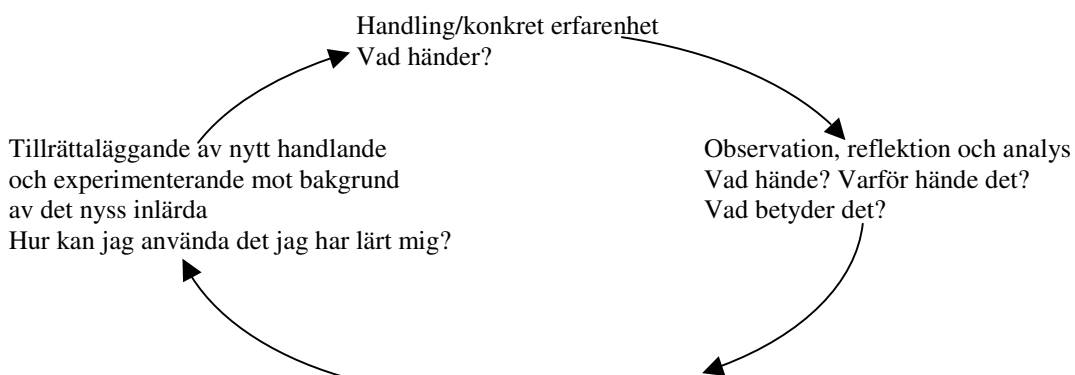
5.7. Att lära genom erfarenheter

Moxnes (1981) hänvisar till Holt när han framhåller att ”den effektivaste, snabbaste och varaktigaste, mest djupgående och användbara kunskapen kommer ur det vi gör” (a.a. s. 54). Denna erfarenhet är dock i sig inget tillräckligt kriterium för att vi lär. Det är viktigt att klargöra vad det innebär att lära genom erfarenhet:

”Att lära genom erfarenhet är först och främst att lära sig något om sociala relationer. Man får kunskap om sig själv och sitt förhållande till andra människor. Självinsikt och levnadsvisdom kan man bara tillägna sig genom livet självt” (a.a. s. 56).

Säljö (2000) belyser vardagens möjligheter för lärande genom de aktiviteter som utgör samhället. Lärandet kan ske individuellt eller kollektivt och är präglad av den tid och den kulturella kontext där lärandet sker. Ström (1997) beskriver detta vardagslärande som lärande som sker i *incidental situations*, d.v.s. situationer där ingen medveten pedagogisk planering skett. Detta kan jämföras med det informella lärandet, som tidigare beskrivits: ”/.../ det som vi, medvetet eller omedvetet, lär ”vid sidan om” den verksamhet vi primärt sysslar med” (Rönqvist m.fl. 1999, s. 19). I detta sammanhang är det också på sin plats att, som Moxnes (1981), betona att all den kunskap som erfarenheter ger oss är individuell så till vida att varje människa konstruerar sin egen kunskap utifrån sina tidigare erfarenheter. Detta oavsett om det är samma erfarenhet som görs. Erfarenhetslärandet är således förankrat i den egna personen. Det som lärs är på något sätt meningsfullt för den lärande och det krävs ett personligt engagemang för att denna läroprocess ska komma till stånd.

Liksom Ellström (1992) presenterar Moxnes en cyklisk process för att beskriva erfarenhetslärandet:



Abstraktion, generalisering
och värdering
Vilka slutsatser kan dras?
Vad var det bra för? Vad har jag lärt?

Efter Moxnes (1991 s. 59) Figur 1. De fyra stadierna i att lära genom erfarenhet.

Denna handlingscykels svagaste länk är när individen ska generalisera från det enskilda tillfället till något som gäller för andra situationer. En del människor tenderar att agera på samma sätt om och om igen, utan att de kan identifiera någon princip, medan andra människor omgående uppfattar en princip för agerandet. Det senare är inte helt problemfritt då risken finns att principer formuleras grundade på ett allt för begränsat erfarenhetsmaterial. Förutfattade meningar kan då bli resultatet och ett "avlärande" måste ske, vilket av Moxnes beskrivs som "en rätt så betungande process" (a.a. s. 60).

5.8. Dialogen som ett redskap för lärande

Säljö (2000) belyser språket som ett av våra viktigaste redskap i lärande och kunskapsbildning:

"Språket är en mekanism för att bildligt uttryckt lagra kunskaper, insikter och förståelse hos individer och kollektiv. Genom att tolka en händelse i begreppsliga termer, kan vi jämföra och lära av erfarenheter" (a.a. s. 34).

Molander (1996) betonar dialogens betydelse för denna kunskapsbildning. Dialogen ses som ett redskap för reflektion över kunskapen och kunskapsbildningens förutsättningar. Reflektionen kan förvisso ske i enskildhet men grundformen för denna är ändå dialogen mellan två eller flera individer. Kunskapen finns inom de individer som deltar i dialogen men kan genom denna lyftas fram och tydliggöras. Utmärkande för dialogen är:

"att *alla* typer av synpunkter och frågor kan föras in. Om någonting är relevant eller ej, om någonting är övertygande eller ej, om någonting är riktigt eller ej, det skall avgöras i dialogen, inte vara avgjort på förhand" (a.a. s. 100-101).

Ohlsson (2001) tar upp dialogen som en av det kollektiva lärandets grundförutsättningar och en viktig förutsättning för lärande i organisationen. Det organisatoriska lärandet består i att organisatoriska former och strukturer skapas, som möjliggör ett gemensamt reflekterande över erfarenheter och tankar för organisationsmedlemmarna, vilket sedermera kan ligga till grund för utvecklandet av ett gemensamt tänkande. Det gemensamma tänkandet består av den kunskap som finns i organisationen och finns representerad i gemensamma mentala modeller, d.v.s. föreställningar som delas av de flesta i kollektivet, vilka medlemmarna har tillgång till och utvecklar i varierande grad. För att främja att ett lärande sker i organisationen är det viktigt att skapa förutsättningar för att de gemensamma mentala modellerna kan utvecklas på ett sätt som möjliggör en djupgående förståelse av handlandets principer (double-loop-learning), och inte bara en förändring av befintliga handlingsrutiner (single-loop-learning). Det främsta redskapet för att möjliggöra en sådan utveckling är dialogen. I dialogen bör organisationens medlemmar fritt kunna föra fram tankar och åsikter, vilket förutsätter att det finns utrymme i organisationen för nytänkande och nya sätt att agera. Dialogen är ett redskap

för att tillsammans reflektera över erfarenheter som gjorts och problem som identifierats i det dagliga arbetet. Även Ström (1997) belyser kommunikationens betydelse för utveckling av gemensamma attityder och handlingsmönster.

Kommunikation eller dialog, oavsett begrepp, ser jag som en viktig förutsättning även för individens möjlighet att lära och utvecklas i det dagliga arbetet. Genom dialogen påverkas inte bara de gemensamma mentala modellerna. Även individens mentala modeller förändras i den reflekterande dialogen genom att individen sätter sina föreställningar i relation till andras. Individen får därigenom möjlighet att förändra sitt tänkande och handlande; ett lärande kan ske.

5.9. Lärande som en socialisationsprocess

”Samhället är en mänsklig produkt. Samhället är en objektiv verklighet. Människan är en social produkt” (Berger & Luckmann 1966 s. 79).

Ohlsson (1996) belyser lärandet som en social konstruktion. Han hänvisar till Berger & Luckmanns beskrivning av socialisationsprocessen där samspelet mellan individen och samhället betonas.

”Genom socialisationen blir individen medlem i den samhälleliga gemenskapen; hon får del av det sociala kunskapsförrådet i form av till exempel normer och regler för vad som är accepterat beteende, vad gester och andra uttryck betyder etc.” (a.a. s. 34).

Samhället, som en institution, ses som en objektiv verklighet. Denna verklighet är dock externaliserad, d.v.s. skapad av människan, och internaliseras av individen genom socialisationsprocessen; primärt under barndomen och sekundärt i vuxen ålder, i exempelvis arbetslivet. Således är arbetsplatsens normer och regler en objektiv verklighet, skapade av individerna själva, vilka internaliseras i medarbetarna genom socialisationsprocessen. Arbetsplatsens objektiva verklighet kan beskrivas som dess kultur. Kultur är ett brett begrepp som Ohlsson (1996) beskriver som ”de gemensamma föreställningar om vad organisationen är och vilken funktion den har /.../ och /.../ med vars hjälp de enskilda organisationsmedlemmarna skapar mening åt omvärlden och sina uppgifter” (a.a. s. 39). Författaren hänvisar till Dixon och hennes begrepp kollektiva meningsstrukturer (jmf kognitiva strukturer, mentala modeller) för dessa gemensamma föreställningar, som helt eller delvis delas av kollektivet. De kollektiva meningsstrukturerna kan dock vara svåra att tillgängliggöra då det många gånger handlar om gemensamma vanor och rutiner, d.v.s. handlingar som utförs av kollektivet med en självklarhet och en tro på att alla inom gruppen tänker likadant. Detta handlande utgör då den objektiva verkligheten som internaliserats av kollektivets medlemmar.

5.10. Förutsättningar och hinder för erfarenhetslärande

Det finns såväl hinder som förutsättningar för att individen ska lära av sina erfarenheter i arbetslivet. Till stor del handlar det om hur verksamheten är utformad. Jag kommer nedan att beskriva en del av de hinder och förutsättningar för lärande som kan föreligga inom en verksamhet. Till viss del är detta en sammanfattning av aspekter som framkommit ovan. Några kompletterande aspekter kommer dock att lyftas fram.

5.10.1. Individrelaterade förutsättningar för erfarenhetslärande

För att erfarenhetslärande ska kunna ske måste individen ha tillgång till mentala modeller, som möjliggör uppfattandet och tolkningen av den information som ges i situationen. Ellström (1992, 1996a, 1996b) betonar dock att erfarenhetslärandet måste kombineras med teoretiska kunskaper. Dessa erhålls genom mer formella utbildningsinsatser, med fokus på att utveckla de mentala modellerna som kunskapsbas för att kunna observera och tolka olika handlingars konsekvenser/effekter.

Moxnes (1981) betonar också vikten av tillit till sig själv och andra som en grundförutsättning för lärande:

”En inläringsmiljö som präglas av ömsesidig respekt och hjälpsamhet, frihet att uttrycka sig och acceptering av individuella skillnader och särigheter kommer i hög grad att vara en inläringsstimulerande miljö” (a.a. s.180).

Författaren tar även upp motivationens inverkan på lärandet; viljan att utvecklas och förändras samt förväntan och tron på att det man gör är av betydelse för såväl en själv som andra. Ytterligare en viktig faktor är tillgången på ”feedback”. Återkoppling på det man gör medför att konsekvenserna av ens handlande uppmärksammas, vilket Moxnes menar har såväl ett informerande som ett förstärkande syfte.

5.10.2. Uppgiftens utformning och lärande

Uppgiftens utformning kan enligt Ellström (1992, 1996a, 1996b) också vara såväl hindrande som möjliggörande för lärande. För att uppgiften ska bidra till lärande krävs det att den uppnår en viss nivå avseende lärandepotentialen. Med det avses graden av utmaning för individen, dels i fråga om uppgiftens komplexitet, dels i fråga om utrymme för individen att påverka formulering av uppgift och mål, att välja tillvägagångssätt och att värdera resultatet av handlandet; graden av autonomi/kontroll, d.v.s. handlingsutrymme. Ellström (1996b) belyser individens handlingsutrymme som avgörande för möjligheten till ett kvalificerat lärande. Bristande handlingsutrymme, som begränsade möjligheter att genom handlande påverka omgivningen och observera konsekvenserna av detta handlande, kan vara ett effektivt hinder för att lärande ska ske.

För att ett arbete ska ge förutsättningar för kompetensutveckling, även efter en lång tids erfarenhet, hävdar Ellström (1992), att det krävs att det ges fortsatta möjligheter till utmaning och lärande genom nya problem och arbetsuppgifter. Detta innebär med andra ord att ett väl tillgodosett handlingsutrymme (autonomi), vad gäller beslut om mål och medel i arbetet, skall erbjudas. Handlingsutrymmet kan vara såväl objektivt som subjektivt, d.v.s. det rent *faktiska* handlingsutrymmet eller det av individen *uppfattade* handlingsutrymmet. Det senare berör individens självförtroende och motivation. Dessa två aspekter på handlingsutrymme kan således såväl hindra som möjliggöra erfarenhetslärandet.

5.10.3. Reflektion och lärande

Att tillfälle till reflektion ges är, enligt Ellström (1992, 1996a, 1996b), en förutsättning för erfarenhetslärande. Detta bör ske som en planerad aktivitet, där aktörerna, enskilt eller i grupp och gärna med handledning, ges tillfälle till distansering och kritisk granskning av den dagliga verksamheten. En sådan kritisk granskning bör idealt sett innefatta såväl verksamhetsövergripande mål och värderingar som handlingsplaner och utförda handlingar.

5.10.4. Rutiner och lärande

Rutiner kan såväl underlätta som hindra lärande. De kan underlätta lärande så till vida att mentala resurser frigörs för att lösa mer krävande delkomponenter i komplexa uppgifter/situationer. Däremot är rutiner, enligt Ellström (1996b), hindrande i det att de många gånger gör att förändringar i omgivningen ignoreras eller misstolkas för att upprätthålla befintliga strukturer, tanke- och handlingsmönster. Detta innebär att utvecklingsinriktat lärande hindras genom att individens förmåga till nytänkande begränsas, vilket är en förutsättning för att denna typ av lärande ska ske.

5.10.5. Mål och lärande

Huruvida verksamhetens mål har betydelse för lärandet diskuteras av Ellström (1996a, 1996b). Klara och tydliga mål, som det råder konsensus runt, ses som en viktig men inte tillräcklig förutsättning för att lärande ska ske. Målen måste vara så formulerade att alla förstår innebörden, accepterar och vill bidra till att försöka förverkliga dem, samt att de som ska arbeta efter målen har varit delaktiga i måldiskussion och målformulering. Klara och konsistenta mål förefaller vara viktiga för det anpassningsinriktade lärandet. Däremot kan det vara omvänt vad gäller det utvecklingsinriktade lärandet. För att detta ska komma till stånd fordras ett reflekterande och ifrågasättande. Allt för klara och tydliga mål, som det råder stor enighet runt, kan således ha en begränsande inverkan på ett sådant reflekterande och därigenom också på lärandet.

5.10.6. Grupprocesser och lärande

I Rönnqvist m.fl. (1999) och Ellström (1996a) beskrivs arbetslagets betydelse för lärande och erfarenhetsutbyte. Olika arbetslag fungerar naturligtvis olika bra som lärmiljö. Det förekommer en rad negativa faktorer som kan försvåra lärandet i gruppsammanhang; t.ex. förekomsten av intressekonflikter, grupprelationer, gruppnormer och *vi- och de-anda*. Även arbetslagets sammansättning i form av deltagarnas bakgrund, erfarenheter och kompetens har betydelse i sammanhanget.

”Det gäller att balansera mellan, å ena sidan, en allt för hög grad av heterogenitet vad gäller attityder, personlighet, kompetens etc. med åtföljande risker för destruktiva konflikter, och, å den andra sidan, en allt för hög grad av homogenitet med åtföljande risker för likriktning i tänkesätt och beteendemönster inom laget” (a.a. s. 30).

Författarna hänvisar till forskning som påvisar vikten av att förena heterogenitet med homogenitet för att främja utveckling och lärande samtidigt som kommunikation och

genomförande av fattade beslut ändå vidmakthålls. Vid sammansättningen av arbetslag bör därför variation av exempelvis bakgrund, kön, erfarenhet och kunskap eftersträvas, samt likhet avseende exempelvis personliga egenskaper, attityder och intressen.

5.10.7. Arbetsmiljö och lärande

Moxnes (1981) beskriver arbetsmiljöns betydelse för lärandet. Begreppet arbetsmiljö är komplext och innefattar många olika aspekter: den omkringvarande miljön, den ekonomiska situationen, teknologin, egenskaper i själva arbetet, strukturen o.s.v. Författaren hänvisar till en studie där särskilt organisationens struktur (t.ex. makt- och ansvarsfördelning, gruppstorlek, kommunikationsvägar, formella rutiner) och arbetets egenskaper (t.ex. ensam- eller teamarbete, stress, meningsfullhet, fysisk arbetsmiljö) omnämns som möjliggörande eller hindrande i arbetslivet. En tillåtande struktur där makten är decentraliserad upplevs av medarbetarna som främjande för kunskapsutveckling och vice versa.

”En starkt strukturerad organisation hämmar de anställdas försök att förstå, få kunskap om och förmåga att handskas med realiteten i den sociala relation de befinner sig i. De som har levt länge nog i en starkt strukturerad organisation kommer att känna sig hjälplösa när de stöter på nya uppgifter och problem, därför att det sociala försvarssystemet har hindrat dem från att utveckla sina möjligheter och använda sina resurser” (a.a. s. 159).

5.10.8. Organisationskultur och lärande

Ellström (1996a) belyser hur organisationens kultur, i form av normer, regler och föreställningar om vad som är möjligt och önskvärt handlande i olika situationer, påverkar aktörernas subjektiva handlingsutrymme och således även lärandet. En kultur som stödjer ett utvecklingsinriktat lärande karaktäriseras bl.a. av att:

- handling och initiativ uppmuntras,
- olikheter i uppfattningar, osäkerhet och felhandlingar accepteras och
- reflektion över och en kritisk granskning av den egna organisationskulturen uppmuntras.

6. Äldreomsorgens arena

I detta kapitel kommer jag att beskriva äldreomsorgens arena utifrån aspekter som direkt eller indirekt har att göra med äldreomsorgen som lärmiljö.

6.1. Inledning

I skriften *Vård, omsorg och socialt stöd i kommunal regi* (2001) beskrivs *äldreomsorgens* (d.v.s. ”service, social och personlig omsorg samt vård av sjukhuskaraktär /.../, som ges till äldre enligt socialtjänstlagen”, Runesson & Eliasson-Lappalainen 2000, s. 19) verksamhet ingående. Kommunerna ansvarar för att *äldre* (d.v.s. personer över 65 år) och långtidssjuka får stöd, omsorg och vård. Dessa insatser sker i ordinärt boende och i s.k. *särskilda boendeformer* (d.v.s. ålderdomshem, serviceboende, gruppboende, sjukhem).

Utgångspunkten för verksamheten är människors lika värde och respekt för självbestämmande, trygghet och värdighet. Verksamheten ska utgå från den enskilda individens behov och önskemål. Det handlar i praktiken om vardagens möten mellan människor, vilket alltid måste vara utgångspunkten för arbetets organisering. De som får hjälp inom den kommunala äldreomsorgen har många gånger sammansatta och komplexa vårdbehov och behöver omfattande hjälp och stöd för att klara det dagliga livet. Sociala och medicinska aspekter integreras i det stöd som ges till den enskilde.

De som arbetar inom äldreomsorgens verksamhet utför insatser som grundar sig på olika lagar; SoL (socialtjänstlagen) och HSL (Hälso- och sjukvårdslagen). Således ska flera synsätt och vetenskaper mötas i insatserna som ges till en och samma person, och vävas samman till en väl fungerande helhet. Arbetet inom vård och omsorg är komplext och kräver stor yrkesskicklighet, empati och social förmåga. Det är således inte möjligt att bedriva en god äldreomsorg med mindre än att verksamheten har ett arbetssätt och en organisation som tillvaratar och utvecklar de anställdas kunskaper och kompetens. Att som personal lära och utvecklas inom äldreomsorgen innebär inte bara att utveckla sin yrkeskompetens, utan också att kunna relatera till andra människor. Just lärandet betonas i skriften *Aktuellt om äldreomsorgen* (2002) där man fastslår att den viktigaste förutsättningen för att garantera god vård och omsorg till äldre och funktionshindrade är att det finns tillgång på kunnig och utbildad personal.

”Lärande bygger på en förmåga att reflektera och dra slutsatser av egna erfarenheter och att bearbeta sin människosyn och sina värderingar. I arbetet med människor förutsätts ett intresse och en motivation för det egna lärandet i denna bemärkelse” (Svenska Kommunförbundet & Svenska Kommunalarbetareförbundet 2001, s. 15).

För att utveckla kunskap och kompetens är tid och former för reflektion och dialog nödvändiga. Dessa måste vara en naturlig del i verksamhetens arbetssätt och organisation. Att utveckla ett helhetsperspektiv är av särskild vikt i arbete med hjälpbehövande människor, som befinner sig i beroendeställning. Teoretisk kunskap, som man tillägnat sig genom utbildning, måste kombineras med förtrogenhetskunskap eller tyst kunskap, d.v.s. att kunna sin praktik och att ha förmåga att tolka, förstå och handla.

Arbetsorganisationen inom kommunal äldreomsorg har traditionellt präglats av ”tungrodda, hierarkiska strukturer där personalens handlingsutrymme begränsa[t]s av rutiner, regler och gamla vanor” (a.a., s. 21). Det har dock under 90-talet funnits tendenser att ”platta till” organisationer med reducering av antalet mellanchefer och ett ökat ansvar för enskilda arbetsgrupper. I en rapport från Riksdagens Revisorer (2001) hänvisas till Socialstyrelsens kartläggning av äldreboenden och Länsstyrelsernas tillsynsrapporter där det framkommer att arbetslagen inom äldreomsorgen är stora med i genomsnitt 50 medarbetare per chef. I extrema fall förekommer arbetslag på 150 personer under en enhetschef.

Svenska Kommunförbundet & Svenska Kommunalarbetareförbundet (2001) belyser hur decentraliseringen för personalen många gånger har inneburit mer ansvar men utan befogenheter. I en modern arbetsorganisation krävs det att ansvar och befogenheter följs åt. Arbetet bör bygga på ett välutvecklat teamarbete där allas kompetens tas tillvara, för

att tillgodose *brukarnas* (d.v.s. personer i behov av hjälp/stöd för att klara sitt dagliga liv) behov. Detta innebär också att verksamheten måste vara flexibel, för att kunna anpassas till de individer som för tillfället får stöd och hjälp och för de enskilda individernas föränderliga behov.

6.2. Att arbeta inom kommunal äldreomsorg - ett kravfyllt arbete

Första januari 1992 genomfördes ÄDEL-reformen vilket innebar att ansvaret för vården av äldre i s.k. särskilt boende övergick från landsting till kommun. Runesson & Eliasson-Lappalainen (2000) belyser hur denna reform, i kombination med den omstrukturering som skett inom äldreomsorgen på senare år, har medfört att personalstrukturen inom äldreomsorgen genomgått stora förändringar. När kommunerna övertog ansvaret för äldreomsorgen reducerades antalet expertkompetenser, som läkare, dietister, kuratorer, logoped, arbetsterapeuter och sjukgymnaster, från verksamheten. Detta har medfört att de som arbetar närmast brukarna i vården har fått fler och mer kompetenskrävande arbetsuppgifter att utföra. Det ställs, enligt Löfgren (2000), högre krav på kunskap gällande kvalificerad omvårdnad och medicinska insatser men också på kunskap som berör attityder och förhållningssätt. Den medicinska och tekniska utvecklingen innebär dessutom en ökad möjlighet att ge god behandling, vilket således resulterar i att befolkningen blir allt äldre. Kontentan är att det krävs ökade kunskaper för att kunna ge den omfattande service, vård och omsorg som enskilda personer är i behov av.

Szebehely (2000) skriver om hemtjänsten hur denna:

”har förskjutits från ett husligt och socialt inriktad hjälp, där det funnits relativt stora möjligheter för vårdbiträdet att möta olika äldres individuella och varierande behov, i riktning mot en mer sjukvårdsinriktad verksamhet med kostnadseffektivitet som främsta ledstjärna och med knappare hjälptider och mindre handlingsfrihet för både vårdbiträden och hjälpmottagare. Hjälpen har blivit mer standardiserad, uppifrånstyrd och detaljplanerad” (a.a. s.188).

Den största personalgruppen inom äldreomsorgen är vårdbiträden och undersköterskor. Runesson & Eliasson-Lappalainen (2000) belyser att många kommuner idag väljer att anställa enbart undersköterskor, för att på det sättet höja kompetensnivån inom äldreomsorgen. De som arbetar som vårdbiträden inom verksamheten har oftast en gedigen erfarenhet inom området, men fortfarande saknar 40 % av vårdbiträdena formell kompetens. Det är i första hand den äldre personalen som saknar utbildning, men detta gäller även för gruppen under 40 år, där 25 % saknar vård- eller omsorgsinriktad utbildning. Av dem som arbetade inom äldreomsorgen i slutet av 90-talet var 90 % kvinnor och medelåldern var 43 år. Nästan 9 % av dem var födda i ett annat land än Sverige (2001 var denna siffra ca 10 %, enligt *Aktuellt om äldreomsorgen*, 2002). Personalomsättningen är relativt låg, drygt 8 %, och större delen av personalen har en lång tjänstgöringstid, dock utgörs 25 % av den samlade arbetstiden av vikariat eller timanställning.

6.3. Arbetets komplexitet

Personalen inom äldreomsorgen har, som ovan nämnts, ett i många avseenden mycket komplext arbete. Arbetet ”omfattar ibland enbart praktiska sysslor, ibland både praktiskt arbete och en känslomässig relation. Ibland är det omfattande och svåravgränsat, ibland konkret och begränsat” (Szebehely 1996, s. 24). Det är de äldres behov som är bestämmande för vilka arbetsuppgifter som ska utföras. Arbetet innebär att vårdbiträdet i sin vardag ”möter äldre som var och en har olika motiv, känslor, kunskaper, kulturell och social bakgrund” (Runesson & Eliasson-Lappalainen 2000, s. 51). Detta i kombination med de olika vårdbehov och förväntningar som brukarna har gör att arbetet kan betraktas som i hög grad komplext. Till brukarnas krav och förväntningar ska också ställas krav och förväntningar från andra intressenter; förvaltning, arbetsledning, anhöriga. Dessa krav och förväntningar kan många gånger vara motstridiga och konflikterande. Personalens arbetssituation präglas dessutom ofta av tidspress där olika intressenter kan ha olika uppfattning om prioriteringsordningen. Sammantaget kan sägas att personalens arbete är krävande och komplext såväl fysiskt som psykiskt och socialt:

” Att arbeta med människor som under sin ålders höst har tvingats söka institutionsvård, utgör förmodligen ett av de svåraste arbeten som finns i vårt samhälle. I förhållande till sjukvården i stort har arbetet dessutom en låg status och är dåligt betalt. Det är rent fysiskt belastande och det ställer den anställda på svåra prov vad gäller emotionella påfrestningar” (Magnússon 1996, s. 112).

Astvik m.fl. (2001) relaterar till studier som visat att dessa psykologiskt påfrestande arbetsförhållanden i kombination med bristande kompetens kan leda till olika försvarsstrategier hos personalen. De kan exempelvis distansera sig från de brukare som upplevs som svåra och därigenom undvika det som väcker obehag (jmf. negativt lärande kap. 5.3.).

Runesson & Eliasson-Lappalainen (2000) hänvisar till en avhandling av Melin-Emilsson där det beskrivs hur personalen på gruppboenden för dementa ofta inte har valt sitt arbete, utan omplacerats p.g.a. belastningsproblematik. Trots detta förväntas de klara ett av de svåraste arbetena inom äldreomsorgen; ”utan något som helst stöd från arbetsledning, utan särskild utbildning om demenssjukdomar, utan handledning och utan avsatt tid för att diskutera problem med varandra” (a.a. s. 12). Förutom omsorgen om dementa finns det andra grupper som kräver särskild kompetens och kunnande. Det handlar om äldre med invandrarbakgrund, äldre med psykisk sjukdom eller missbruksproblematik samt personer som vårdas i livets slutskede.

”Ett vårdbiträde kan vara kontaktperson och arbeta med en äldre dam med demens, en annan äldre dam med hjärtbesvär och astma som ofta drabbas av depressioner, en medelålders kvinna med ganska stora funktionshinder på grund av den neurologiska sjukdomen MS, en strokedrabbad herre som har talsvårigheter och en yngre psykiskt sjuk man. Att hjälpa dessa människor med service och omsorg, att bevaka deras hälsa och medverka i ett fysiskt, psykologiskt och socialt rehabiliterande arbete ställer krav på kunskaper inom ett mycket brett fält” (Astvik m.fl. 2001, s.17-18).

6.4. Kompetens och yrkeskunnande

Runesson & Eliasson-Lappalainen (2000) beskriver den kompetens som krävs i den kommunala äldreomsorgen. Denna kompetens är nödvändig inom många områden. Förutom att kunna ge stöd/hjälp till den gamle för att sköta hemmet krävs det att

personalen kan bistå med stöd/hjälp för att sköta den personliga omsorgen, såväl fysiskt som psykiskt, samt i allt högre grad att vara kompetent att ge den gamle den vård han/hon behöver. Detta är en fråga om *att* kunna utföra vissa arbetsuppgifter men också om *hur* de utförs. Den kanske allra viktigaste kompetensen inom kommunal äldreomsorg i förhållande till brukaren är: ”att se och erkänna henne som unik människa - och att anpassa hjälpen till hennes specifika behov, önskningsar, rutiner, vanor och ovanor” (a.a. s. 15). Denna kompetens kan personalen få genom utbildning och/eller erfarenhet.

I arbetet med de äldre utvecklas kompetensen genom de erfarenheter som mötet mellan brukarna och personalen ger. Detta förutsätter, enligt Runesson & Eliasson-Lappalainen, att det finns tillräckligt med tid för att mötas och att kontinuiteten är väl tillgodosedd. Von Hamm (2001) hänvisar dock till en studie där tidsbristen ses som central i omsorgsarbetet. Det finns exempelvis på servicehus ingen koppling mellan tid och de insatser som personalen har att utföra, d.v.s. ”uppgifterna är specificerade men inte tidsåtgång” (a.a. s.15), vilket i praktiken innebär att det kan variera högst påtagligt beroende på bl.a. brukarens hälsotillstånd. I studien av Astvik m.fl. (2001) framgår att 73 % av den tillfrågade personalen upplever att arbetstakten är för hög, ”utan möjlighet att varva ner” (a.a. s. 9) och 69 % anser att tiden de har att ägna sig åt varje brukare är för begränsad.

Arbetet innebär, enligt Runesson & Eliasson-Lappalainen (2000), att ha förmåga att knyta an till den enskilde och att kunna se dennes behov. För att detta ska vara möjligt krävs grundläggande teoretisk kompetens; medicinsk, psykiatrisk och social samt kompetens att bedöma när annan yrkeskompetens bör tillkallas. För att utveckla denna förmåga krävs, förutom formella utbildningsinsatser, att möjlighet finns att lära i det dagliga arbetet. Josefsson (1991) talar om förtrogenhetskunskap som den kunskap som utvecklas genom erfarenheten och förtrogenheten med verksamheten. För att erfarenheterna från det dagliga arbetet skall fördjupas till förtrogenhetskunskap, och ett yrkeskunnande ska kunna utvecklas, krävs utrymme för personalen att reflektera över och bearbeta de erfarenheter som de får i det dagliga arbetet.

”I detta reflekterande kring problemen kan alla bidra med sina erfarenheter, ge exempel av likartad karaktär och med samlade insikter försöka komma fram till en rimlig bedömning av frågor där lösningarna inte är givna. Detta är en form av lärande som tar sin utgångspunkt i de praktiska exemplen, i den unika variation av problem som verkligheten erbjuder” (SoS-rapport 1992:3, s. 19).

Reflekterandet kan, enligt Runesson & Eliasson-Lappalainen (2000), ske tillsammans med det egna arbetslaget och med arbetsledare, men även genom professionell handledning. Detta är en mycket viktig förutsättning för lärandet som sällan tillgodoses inom äldreomsorgen, men som är en självklarhet inom annan social verksamhet. von Hamm (2001) menar att organiseringen av arbetet inom äldreomsorgen är dåligt anpassad för att ta hand om personalens känslor och relationer på ett professionellt sätt. ”Personalträffar förekommer allt för sällan och vid dessa tas ofta enbart praktiska frågor upp” (a.a. s.17). Författaren hänvisar till en studie som beskriver arbetsledarens roll och funktion inom servicehusen som osynlig.

”Upplärningen av ny personal sker av ett annat vårdbiträde och de man vänder sig till för att fråga om råd och be om hjälp är övriga arbetskamrater. Inom personalgruppen skapas oskrivna regler och normer för hur arbetet ska skötas och hur man förhåller sig mot hjälptagarna” (a.a. s. 17).

6.5. Vårdbiträdeskollektivets lärande genom socialisation

Ström (1997) beskriver hur vårdbiträden socialiseras in i vårdbiträdeskollektivet genom lärandeprocesser som internaliserar kollektivets normer. Detta sker genom såväl individuella som kollektiva lärandeprocesser. Det individuella lärandet består i att vårdbiträdet konstruerar och rekonstruerar sina mentala modeller. De mentala modellerna strukturerar, förtydligar och förenklar den komplexa vardag som han/hon verkar i samtidigt som de skapar grund för de strategier för handlande som vårdbiträdet tillförskaffar sig. När en problematisk situation i vårdbiträdesarbetet uppstår tolkas denna på två olika sätt; som praxis eller vana. Praxisen kan jämföras med en reflektion-i-handling där vårdbiträdet ifrågasätter sina mentala modeller och söker finna andra sätt att förstå situationen (jmf utvecklingsinriktat lärande och double-loop-learning, kap. 5.5.). I vanan tas de befintliga mentala modellerna för givna. Ett problemlösande i situationen sker genom att vårdbiträdet finner handlingsalternativ som överensstämmer med dessa mentala modeller (jmf anpassningsinriktat lärande och single-loop-learning, kap. 5.5.). Vårdbiträdets lärande behöver dock inte självklart leda till utveckling eller anpassning. Det kan också leda till regression, d.v.s. de mentala modellerna begränsas och ”aktören utvecklar en praktik som försvårar för honom/henne att hantera sin omgivning” (a.a. s. 48). Jämför denna diskussion med det negativa lärandet som tagits upp under kap. 5.3.

Även Thunborg (2001) beskriver lärandet i det dagliga arbetet inom hälso- och sjukvård som en social och kulturell process. Författaren beskriver verksamheten som ”ett lärsystem, där relationer mellan yrkesgrupper, anställda med olika erfarenheter /.../ samspelar med den kontext de är en del av” (a.a. s. 86). Lärandet ses som något som sker kontinuerligt i det dagliga arbetet genom att personalen interagerar, vägleder och tillrättavisar varandra i den aktuella arbetsituationen. Detta sker mot bakgrund av tidigare situationer, erfarenheter och den kontext som verksamheten utgör. De relationer som finns mellan de anställda och deras lärande i det dagliga arbetet skapar och återskapar hälso- och sjukvården som lärsystem. Detta lärande är således inte alltid enbart utvecklande utan innebär många gånger ett reproducerande av befintliga föreställningar, handlingsmönster och sociala system (jämför regression ovan). Denna beskrivning torde sannolikt även gälla för kommunal äldreomsorg där yrkesgrupperna och arbetsuppgifterna många gånger är de samma. Ström (1997) belyser detta utifrån att vårdbiträdena ”internaliserar /.../ kollektivets normsystem och dess tradition, som i sin tur kommer att präglade den lärandeprocess genom vilken de formar sina enskilda mentala modeller” (a.a. s. 48).

6.6. Äldreomsorgens formella och informella sida

Ström (1997) hänvisar till SFS 1980:620 när han beskriver äldreomsorgen som *formell* institutionsform. Verksamheten, som grundar sig på socialtjänstlagen, ålägger kommunen att ansvara för att gamla och andra hjälpbehövande ska kunna leva ett så normalt liv som möjligt. Kommunens insatser baseras på ett formellt biståndsbeslut som klargör vilken

hjälpinsats som den hjälpbehövande har behov av. Biståndet kan ges i form av hjälpinsatser i det egna boendet eller i s.k. särskilda boendeformer och ska grunda sig på självbestämmande och normalisering. Detta innebär insatser som skall tillgodose materiella behov såväl som intellektuella, emotionella och fysiska behov. Biståndsbeslutet är dock oftast utformat som ett rambeslut. Arbetets konkreta utformning, den *informella* överenskommelsen, anges dock sällan. Detta kan leda till en konfliktsituation för vårdpersonalen, som har att verkställa det formella beslutet. Det råder ofta en diskrepans mellan brukarens många gånger outtömliga hjälpbehov och den formella överenskommelsen i form av biståndsbeslutet.

Ström hävdar att äldreomsorgens organisering, bl.a. genom biståndsbeslutet, medför att vårdpersonalen oftast har en begränsad kontroll *över* sin arbetsituation. Däremot är kontrollen *i* själva arbetet mer uttalad, genom att biståndsbeslutet endast anger ramar. Arbetets exakta utformning bestäms inom utförande enhet och många gånger av det enskilda vårdbiträdet/undersköterskan. När det gäller kontrollen *över* arbetet framhålls att vårdbiträdenas kunskap sällan utnyttjas för planering och förändring av verksamheten. Denna begränsning i kontroll *över* arbetet medför sannolikt också att kontrollen *i* arbetet begränsas. Arbetet blir fragmenterat och vårdpersonalen ”sitter fast i omsorgsarbetets vardag och saknar överblick över omsorgsarbetets ramar” (a.a. s. 236).

Kontrollen i arbetet begränsas också av arbetets rutinartade karaktär. Rutiniseringen innebär bl.a. att brukarna måste anpassa sig till vårdpersonalens arbets sätt, oavsett om det överensstämmer med brukarens behov eller inte. Detta avser exempelvis tider och former för uppstigning, morgonhygien, måltider, toalettbesök och duschning.

6.7. Vad innebär god äldreomsorg?

”God vård, omsorg och socialt stöd går hand i hand med den goda arbetsplatsen. Om personalen respekteras, får möjlighet att ansvara för och utveckla arbetets innehåll samt erbjuds bra arbetsvillkor och en bra arbetsmiljö, kommer detta också att avspeglas i kvaliteten i den hjälp som erbjuds den enskilde. Den goda arbetsplatsen ger nödvändiga förutsättningar för en verksamhet av hög kvalitet” (Svenska Kommunförbundet och Svenska Kommunalarbetsareförbundet 2000, s. 7).

Omsorg om äldre kräver såväl manuellt som emotionellt och intellektuellt arbete, d.v.s. att den som utför arbetet använder sitt förnuft och sina känslor i arbetsituationen. Det handlar således om ”*praktiska sysslor* utförda med *noggrannhet och omtanke* av en *känslomässig engagerad person*” (Szebehely 1996, s. 22). God äldreomsorg kräver att den som utför omsorgsarbetet har: *konkret kunskap* om den enskilde omsorgstagaren, tillräckligt med *tid* för att utföra de konkreta omsorgsuppgifterna och att sätta sig in i brukarens ofta föränderliga situation, *materiella resurser* samt *kvalifikationer* att bedöma variationerna i omsorgsbehovet och att fatta erforderliga beslut. Dessutom kräver det goda omsorgsarbetet enligt Runesson & Eliasson-Lappalainen (2000) att den som ger och får hjälp har *inflytande över situationen*, att *kontinuitet* råder, ett *tidsperspektiv* som är någorlunda *sammanhängande* samt att det finns ett *helhetsperspektiv* i arbetsituationen. Kontinuitet handlar om att den som får hjälp möter ett begränsat antal personal, att den hjälp som ges vilar på gemensamhet i förhållnings- och arbets sätt samt att hjälpen är tillräcklig och välanpassad i tidshänseende. Om inte dessa förutsättningar uppfylls är

omsorgsgivarens handlingsutrymme begränsat. Således handlar det *til syvende og sidst* till stor del om arbetets organisering.

Runesson & Eliasson-Lappalainen refererar till empirisk forskning om äldreomsorg, som visat att de flesta som valt att arbeta inom området har en stor potential för förverkligandet av en god omsorg. Huruvida denna potential, i form av kompetens, omsätts i praktiken handlar i första hand om hur organisationen är uppbyggd och huruvida den befrämjar utvecklingen av denna kompetens. Författarna poängterar vikten av formell utbildning i kombination med att arbetet organiseras så att den kompetens medarbetarna bär med sig tas tillvara och utvecklas. Enligt SoS-rapport 1992:3 är många arbetsplatser inom den kommunala äldreomsorgen organiserade på ett sådant sätt att kompetensutveckling och lärande kan ske, men detta gäller långt ifrån alla. I SOU 1995:58 är en slutsats att kompetensutveckling huvudsakligen måste ske på de enskilda arbetsplatserna och att detta står i nära relation till förändrad arbetsorganisation och ny teknik kopplat till verksamhetens mål. Den här formen av integrerat lärande möjliggörs genom att "hierarkier och specialisering bryts ned, att arbetsinnehåll vidgas och att ansvar och befogenheter delegeras" (a.a. s. 26). Viktigt i sammanhanget är också ett förändrat ledarskap, där chefens roll blir att skapa utvecklingsmöjligheter för personalen framför att ge order och kontrollera. Förutom en god organisation krävs det att det råder en god atmosfär på arbetsplatsen. Brist på förtroende mellan medarbetarna medför att man ogärna delar med sig av sina erfarenheter, såväl de positiva som de negativa.

Även Vårdförbundet & Svenska Kommunförbundet (2000) poängterar några viktiga förutsättningar för att utveckla äldreomsorgen till en arena för lärande:

"Kompetensutveckling handlar om traditionell utbildning men i än högre grad om att utveckla lärandet i det dagliga arbetet. Ett sådant lärande främjas av en medveten utformning av arbetsorganisation och arbetsformer" (a.a. s. 17).

Personalen ses här som en självklar resurs i utvecklandet av verksamheten, där dess engagemang och kunnande kan tas tillvara på ett gynnsamt sätt. Organisationen och ledarskapet bör vara så utformat att det möjliggör för alla medarbetare att kontinuerligt bidra till en utveckling av organisationen mot de gemensamma målen. Detta kan bli verklighet genom en arbetsorganisation och en ledning som är inriktad på lärande i det dagliga arbetet.

Meinow m.fl. (2002) beskriver i sin rapport "att den goda äldreomsorgen uppstår i mötet mellan vårdbiträdet och omsorgstagaren" (a.a. s.4). Ett sådant möte är för många avgörande för om arbetet uppfattas som tillfredsställande eller inte. En bra arbetsplats måste, enligt rapporten, erbjuda optimala möjligheter att individualisera och anpassa de insatser som ges till den enskilde brukaren. För att detta ska vara möjligt krävs, förutom kunnig och kompetent personal, en rimlig bemanning, god kontinuitet, god organisatorisk grundstruktur samt nära arbetsledning och stöd. Dessa krav tillgodoses olika bra inom de tretton arbetsplatser i Stockholms Stad som granskats, och som bedöms som *bra* respektive *mindre bra*.

I rapporten framkommer att bristande tid, begränsat handlingsutrymme samt bristande kunskap är de största hindren för en väl fungerande äldreomsorg. Majoriteten av de tillfrågade i studien uppger att de arbetar under tidspress. Huruvida arbetsinnehållet upplevs som engagerande, stimulerande och omväxlande är också en faktor som studerats. På de enheter som bedöms som *bra* anser personalen i större utsträckning att arbetet uppfyller dessa kriterier än på de enheter som bedöms som *mindre bra*. Generellt upplever personalen i studien bristande uppskattning från närmaste arbetsledning och förvaltning, med något bättre siffror på de *bra* enheterna. Tillräcklig information som grund för trygghet och säkerhet i arbetet, efterfrågande och utnyttjande av vårdbiträdenas kunskaper samt utrymme för möten och reflektion är andra frågeområden som studerats och där det råder skillnader mellan de *bra* och de *mindre bra* enheterna.

I diskussionen om vad som bedöms vara en bra arbetsplats kan slutligen relateras till Szebehely (2000). Författaren refererar till en studie av Arbetarskyddsstyrelsen från 1998 där; 72 % av personalen inom äldreomsorgen uppger att arbetet är psykiskt påfrestande, 67 % att arbetet är påfrestande och tungt och 66 % att arbetet sker under tidspress. Dessa siffror påvisar att äldreomsorgens personal upplever fler arbetsmiljöproblem jämfört med genomsnittet av samtliga anställda i landet.

7. Reflekterande analys

I följande avsnitt problematiserar jag äldreomsorgens arena, som jag ovan beskrivit den, utifrån hur denna kan uppfattas som lärmiljö. Detta gör jag genom att belysa framträdande aspekter inom den beskrivna äldreomsorgen och sätta dessa i relation till de teorier om lärande som jag har använt mig av.

De aspekter som jag ser framträda kan sammanfattas under tre huvudpunkter: *motivationella, individrelaterade* samt *organisatoriska*.

7.1. Omgivningserbjudanden i vårdbiträdesarbetet

Utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv, så som det beskrivits av såväl Löfberg (1995) som Ohlsson (2001) och Döös (1995), konstruerar individen den egna kunskapen i relation till de förhållanden och villkor som erbjuds i den omgivning och i den uppgift hon är involverad i. Här vill jag betona att vad som erbjuds är beroende av vilken *förförståelse* individen har och vilken situation hon befinner sig i. Denna förförståelse grundar sig på individens tidigare erfarenhet och kunskap, där arbetsplatsens tidigare historia, i form av tidigare erfarenheter, regler, rutiner m.m., och hur dessa påverkar individernas utförande av arbetsuppgifterna, särskilt betonas av Ohlsson (1995). I vårdbiträdesarbetet kan man fråga sig vilka omgivningserbjudanden som finns och hur dessa påverkar handlandet. Detta är en mycket komplex frågeställning. Klart är att omgivningserbjudanden finns där; de finns alltid, överallt, redo att avtäckas. Det finns dock flera aspekter i vårdbiträdesarbetet som, enligt min uppfattning, påverkar möjligheten att uppfatta dessa erbjudanden. Många tas upp i beskrivningen av äldreomsorgen; avsaknaden av formell kompetens, bristande språkkunskaper, bristande

kontinuitet genom stor andel med kortare anställningar, undermålig arbetsorganisation med många gånger bristande arbetsledning för att nämna några. I den beskrivning som Meinow m.fl. (2002) gör av *bra* och *mindre bra* enheter är detta påtagligt; i stort sett samma arbete ger möjlighet till olika förutsättningar för handlande beroende på olika arbetsvillkor på de jämförda arbetsplatserna.

Som ovan nämnts, är bristande formell kompetens en aspekt som påverkar möjligheten att upptäcka de erbjudanden som finns och där igenom lära av de erfarenheter som ges i arbetsutförandet. På en arbetsplats där 40 % saknar formell kompetens medför detta sannolikt en del problem. Vårdbiträdesarbetet beskrivs som "ett av de svåraste arbeten som finns i vårt samhälle" (Magnússon, 1996 s. 112) och som varande i hög grad komplext. Detta komplicerade arbete torde inte kunna utföras på ett optimalt sätt, utan kunskap om såväl åldrandet och dess sjukdomar som etiska förhållningssätt. För att kunna analysera en situation och reflektera över den, och för att kunna hantera nya och okända situationer, är det en förutsättning att personalen har en god formell kunskap som grund. Som Ellström (1992, 1996a, 1996b) påpekar behöver individen tillgång till mentala modeller, för att kunna uppfatta och tolka den information som ges i olika situationer. Han framhåller dock vikten av att det formella lärandet kombineras med det informella för att en överföring ska kunna ske till den konkreta arbetssituationen. Detta har Svenska Kommunförbundet och Svenska Kommunalarbetsförbundet (2001) tagit fasta på i sin skrift *Vård, omsorg och socialt stöd i kommunal regi - en gemensam plattform för Svenska Kommunförbundet och Svenska Kommunalarbetsförbundet*.

7.2. Negativa lärprocesser i vårdbiträdesarbetet

Inom äldreomsorgen finns flera exempel på negativa lärprocesser, av det slag som framställs av bl.a. Ellström (1992) och Ström (1997). Arbetets organisering, med begränsade möjligheter för personalen att påverka verksamheten och sitt arbete samt bristande arbetsledning är faktorer som kan leda till ett negativt lärande. Ett ledarskap som ej ger utrymme för personalen att mötas, att vara med och påverka sin arbetssituation, och som ej ger återkoppling på utfört arbete kan lätt leda till, det som av författarna beskrivs som, *inlärld hjälplöshet* och passivisering. Individen finner inte någon motivation för att förändra sitt beteende eftersom situationen ändå inte går att påverka.

Astvik m.fl. (2001) tar även upp hur bristande kompetens i förhållande till psykiskt krävande arbetsuppgifter kan leda till negativt lärande i form av försvarsstrategier, för att undvika obehag. Dessa negativa lärprocesser sägs vara svåra att påverka genom att de förankras i individerna i den socialisationsprocess som sker. Thunborg (2001) beskriver hur befintliga föreställningar, handlingsmönster och sociala system reproduceras inom hälso- och sjukvården; oavsett om de är positiva eller negativa. Som jag tidigare hävdade, torde detta gälla även för den kommunala äldreomsorgen genom arbetsuppgifternas liknande karaktär. Således kan sådana fenomen som t.ex. *inlärld hjälplöshet* och passivisering lätt bli förhärskande på en arbetsplats inom denna sektor.

7.3. Vårdbiträdets implicita kunskapsbas

Molander (1996) beskriver hur den implicita kunskapen förmedlas genom föredöme, övning och erfarenhet. Denna kunskapsform utgör, som jag kan se det, en stor del av vårdbitrådets kunskapsgrund, vilken dock är svår att uttrycka i ord och som sådan inte officiellt erkänd och efterfrågad av arbetsgivaren. Detta är ett problem som blir högst påtagligt inom äldreomsorgen, en sektor vars arbetskraft till 90 % utgörs av kvinnor med en medelålder på 43 år, varav många är lågavlönade och utför ett arbete som bedöms som lågstatusyrke. Många av dessa kvinnor är vårdbiträden, av vilka 40 % saknar den formella kompetensen. Det som traditionellt efterfrågas i samhället är dock formella meriter och formell kunskap. Så länge som dessa värderingar dominerar är det svårt att få den implicita kunskapen uppvärderad och efterfrågad. Detta leder i sin tur bl.a. till att besittarna av den tysta kunskapen inte värdesätts efter förmåga och får den uppskattning de förtjänar, vilket kan leda till ett negativt lärande, som beskrivits ovan, i form av t.ex. inlärd hjälplöshet.

Ytterligare en viktig aspekt när det gäller den implicita kunskapen som kunskapsbas är huruvida denna kan ligga till grund för en utvecklingsinriktad kompetens, sådan som den beskrivs av Ellström (1996a). Säkerligen kan den det för t.ex. hantverkaren, vars arbete också huvudsakligen vilar på en kunskapsbas baserad på implicit kunskap. Med vårdbitrådesarbetets höga grad av komplexitet, och i kombination med bristande formell kompetens, bedömer jag dock möjligheten vara begränsad för att den utvecklingsinriktade kompetensen ska kunna utvecklas.

7.4. Vårdbitrådets möjlighet till kompetensutveckling

Med Ellströms (1992) definition av kompetensbegreppet kan det tolkas som att begränsningar råder avseende vårdbitrådets möjlighet att lära och utveckla sin kompetens. I Ströms (1997) beskrivning av äldreomsorgens formella och informella sida framkommer förvisso att det finns möjlighet att definiera, genomföra och värdera sitt arbete, men att detta starkt begränsas genom det biståndsbeslut som ligger till grund för arbetets utförande. Vårdbitrådets kunskap utnyttjas också sällan när det gäller planering och utveckling av verksamheten, något som Ellström (1996a, 1996b) tar upp som en av förutsättningarna för lärande. Den slutsats som härmed kan dras är att vårdbitrådesarbetets organisering, genom dess formella sida, begränsar möjligheten att lära och utvecklandet av en hög kompetensnivå.

Som Ellström (1992) betonar är en förutsättning för att ett arbete ska leda till kompetensutveckling över tid ”att arbetet successivt ger möjlighet till utmaningar och lärande i form av nya problem eller arbetsuppgifter” (a.a. s.36-37). Vad finns det för utmaning och möjlighet till lärande i det arbete som utförs av vårdbitrådet? Trots att arbetet i mångt och mycket bygger på rutiner anser jag att det har en stor lärandepotential. Detta bl.a. genom arbetets komplexitet, som det beskrivs av flera författare. Förutom att brukarna har olika vårdbehov har de också ”olika motiv, känslor, kunskaper, kulturell och social bakgrund” (Runesson & Eliasson-Lappalainen 2000 s.51). Alla människor är således unika och i mötet med människor är inget förutsägbart. Nya problem och nya situationer finns där redo att avtäckas. Det som krävs för att ett lärande ska ske är att personalen utrustas med de för det ändamålet nödvändiga förutsättningarna och

redskapen. Flera författare tar upp detta samt behovet av förändrad arbetsorganisation som grundläggande, för att kompetensutveckling inom äldreomsorgen ska kunna ske.

7.5. Reflektion och handling i vårdbiträdesarbetet

Ellström (1992) beskriver handlandets sekventiella och hierarkiska organisering utifrån den handlingscykel, som beskrivs på s. 14. Han betonar att varje steg i handlingscykeln måste finnas för att förutsättningar för ett effektivt lärande ska finnas. Som jag tolkar det finns det dock klara brister avseende vårdbitrådets möjlighet att handla i enlighet med denna. Genom att vårdbitrådets handlingsutrymme är begränsat, och att tid och arenor för reflektion ofta saknas, torde handlingscykeln mer eller mindre kollapsa och ett lärande avsevärt begränsas.

Handlandet inom vårdbiträdesarbetet är problematiskt även utifrån Moxnes (1981) cykliska process för erfarenhetslärande. Författaren belyser att handlingscykelns svagaste länk är när individen ska överföra kunskap från ett enskilt tillfälle till andra nya situationer. Två problematiska skeenden presenteras; det ena när individer alltid agerar på samma sätt utan att någon gällande princip för handlandet kan identifieras, det andra när individer formulerar principer på ett alltför begränsat erfarenhetsmaterial. Detta tolkar jag som att i den första situationen upprepas ett visst beteende oavsett situation, i den andra överförs ett visst agerande till situationer som egentligen kräver ett helt annat. Båda situationerna medför, som jag ser det, bristande reflektion, vilket i sin tur medför risker i arbete med människor. Brukaren riskerar exempelvis en hjälpinsats och/eller ett bemötande som för henne och för situationen ej är relevant. För att undvika att brukarna utsätts för dessa typer av handlande är det, som Runesson & Eliasson-Lappalainen (2000) skriver, nödvändigt att personalen, i kombination med den kunskap som erfarenhetslärandet ger, besitter grundläggande teoretisk kompetens. Dessutom krävs tid och utrymme för att, med stöd av arbetsledare eller genom professionell handledning, reflektera över de erfarenheter som fås i det dagliga arbetet med brukarna. Som Ohlsson (1996) betonar är reflektionen central för det erfarenhetsbaserade lärandet, något som det genomgående förefaller råda brist på inom den beskrivna äldreomsorgen.

Handlandets hierarkiska ordning består, enligt Ellström (1992, 1996a, 1996b), av tre nivåer där den lägsta huvudsakligen består av rutiniserat handlande baserat på implicit kunskap. Eftersom vårdbiträdesarbetet i stor utsträckning kan betraktas som grundat på denna kunskapsform, och av Ström (1997) beskrivs som rutinartat, bör en slutsats kunna dras att detta arbete huvudsakligen utförs på denna lägsta handlingsnivå. Detta kan medföra en del problem. När en stor del av arbetet utgörs av rutiniserat handlande begränsas individens förmåga att identifiera och tolka nya situationer, vilket får till följd att ett handlande på högre nivåer försvåras. Vårdbiträdesarbetet har tidigare beskrivits som komplext. Att arbeta med människor innebär, enligt min erfarenhet, alltid att problem och nya situationer uppstår. Även i uppgifter som till synes kan verka banala. Arbete med människor kräver därför att handlandet kan ske på högre nivåer; med större medvetenhet och mer uppmärksamhet. För att kunna agera på högre nivåer krävs dock kunskap; kunskap om vad man ska titta efter och vara uppmärksam på. Kunskap krävs också för att, när situationen så kräver, kunna handla parallellt på eller växla mellan de

fyra handlingsnivåerna, och agera med *professionell kompetens* så som den beskrivs av Ellström (1996a).

Det krävs också utrymme för reflektion; dels *i-handling*, så att vårdbiträdet, p.g.a. tidsbrist, inte redan i tanken är hos nästa brukare, dels *över-handling* genom att det finns tid och arenor för gemensam reflektion. Detta är problematiskt eftersom, som majoriteten av de tillfrågade vårdbiträdena i Meinow m.fl. (2002) uppger, tidsbrist råder i arbetet och, som von Hamm (2001) hävdar, personalmöten sällan förekommer. Möjligheten till *reflektion-i-handling* och *reflektion-över-handling* ser jag som exempel på faktorer där det råder skillnad beroende på var i organisationen man befinner sig och vilken befattning man innehar. Som exempel ingår i arbetet som arbetsterapeut såväl *reflektion-i-handling* som *reflektion-över-handling* som en naturlig och självklar del i arbetet. Analyserandet finns inbyggt i den arbetsprocess som arbetsterapeuten arbetar efter, inte minst genom den reflektion som sker i samband med dokumentationen i patientjournalen, vilket är obligatoriskt för denna profession. Detta torde gälla även för t.ex. sjuksköterskors och sjukgymnasters yrkesutövande. Jag ser det som viktigt att det skapas förutsättningar och redskap för denna möjlighet till reflektion för alla yrkesgrupper som arbetar i direktkontakt med brukarna inom äldreomsorgen. Detta skulle kunna ske genom den professionella handledning, som Runesson & Eliasson-Lappalainen (2000) tar upp och som är en självklarhet inom annan social verksamhet, vilket kan bidra till att ett lärande sker

Problemen med bristande tid och utrymme för reflektion är dock inte helt enkla att lösa. Vårdbiträdesarbetet är av den karaktären att brukarna alltid finns där. De har, som Runesson & Eliasson-Lappalainen (2000) tar upp, ofta komplexa vårdbehov, vilket innebär att de har omfattande behov av hjälp och stöd. Det är ett ”dygnet-runt-arbete” där möjligheten för personalen att gemensamt mötas begränsas av att det kontinuerligt finns brukare med behov av insatser eller tillsyn. Oavsett om arbetet organiseras så att tid avsätts och utrymme för reflektion skapas, förekommer situationer när brukarnas behov får företräde framför den så nödvändiga tiden för möte. Situationen försvåras, som jag ser det, ytterligare av den bild som förmedlas av massmedia om den kommunala äldreomsorgen, och som bekräftas av min egen erfarenhet; sviktande ekonomi med ständiga personalneddragningar, svårigheter att nyrekrytera och behålla personalen. Dessa faktorer, anser jag, påverkar äldreomsorgen som lärmiljö på ett mycket negativt sätt.

Ström (1997) anknyter till diskussionen om *reflektion-i-handling* och beskriver två olika former av detta; dels reflektion som problemlösning då resultatet överensstämmer med aktörens tidigare erfarenheter (*single-loop-learning*), dels reflektion genom ett ifrågasättande av aktörens mentala modeller och grundläggande värderingar och en analys av den nya situationen med problemformulering och därefter problemlösning (*double-loop-learning*). Med tanke på att en stor del av vårdbiträdesarbetet förefaller att ske på lägre handlingsnivåer torde det huvudsakligen ske som ”*single-loop-learning*”. Eftersom, som jag tidigare framhållit, nya problem och situationer outhärligen uppstår i allt arbete med människor, och resultatet av en handling därför inte blir som förväntat, borde det i större utsträckning vara angeläget att ”*double-loop-learning*” sker. För att

någon form av sådant lärande ska ske förutsätts dock av Ohlsson (1995) att aktören upplever att ett problem föreligger. Jag tolkar det som att detta inte alltid är fallet vid rutiniserat handlande, vilket tidigare uppgetts utgör en stor del av vårdbiträdets handlande. Återigen framstår problemen med avsaknad av tid och utrymme för reflektion samt kunskapsbrister som betydelsefulla i sammanhanget.

Vårdbiträdesarbetet kan också analyseras utifrån Ellströms (1992, 1996a, 1996b) distinktion mellan anpassningsinriktat- och utvecklingsinriktat lärande. Det förra innebär ett rutinemässigt behärskande av och anpassning till nya situationer medan det senare innebär ett förhållningssätt präglad av ifrågasättande och prövande av uppgifter, mål och andra förutsättningar. Detta kan jämföras med den diskussion som Ström (1997) för om agerande som *vana* eller *praxis* där jag tolkar *vana* som det anpassningsinriktade lärandet och *praxis* som det utvecklingsinriktade. Ellströms båda typer av lärande är kopplat till graden av handlingsutrymme där det första inte medger att handlingsutrymmet påverkas medan det andra förutsätter att det överskrids. Handlingsutrymmet utgörs av individens möjlighet att välja och tolka uppgifter/mål, tillvägagångssätt samt värdering av resultat. Med utgångspunkt i detta beskriver Ellström fyra nivåer för lärande, varav de två lägsta kan sammanfattas som det anpassningsinriktade lärandet och den högsta som det utvecklingsinriktade. För att kunna utföras på ett optimalt sätt borde vårdbiträdesarbetet, med dess komplexitet, kräva ett utvecklingsinriktat lärande, med ett väl tilltaget handlingsutrymme. Så förefaller dock inte vara fallet i praktiken. Visserligen uppges av Ström (1997) att biståndsbeslutet utformning medger kontroll i arbetet och att arbetets konkreta innehåll i stor utsträckning bestäms av aktören. Kontrollen *över* arbetet begränsas dock av biståndsbeslutet och av det faktum att vårdbiträdena sällan medges tillfälle att delta i verksamhetens övergripande planering och utveckling. Detta torde indirekt leda till att den faktiska kontrollen i arbetet begränsas. Ytterligare en faktor, som belyses av Runesson & Eliasson-Lappalainen (2000), som begränsar handlingsutrymmet är de motstridigheter och den konflikt mellan olika krav och förväntningar som råder mellan olika intressenter, avseende t.ex. prioritet av tid och prioritetsordning.

Handlingsutrymme har att göra med individens frihetsgrader. Som jag ser det finns inom äldreomsorgen begränsande faktorer för såväl de objektiva som de subjektiva frihetsgraderna, så som de beskrivs i Ellström (1992). De objektiva frihetsgraderna begränsas genom de många gånger komplexa arbetsuppgifterna, den bristande formella kompetensen och de brister avseende arbetsorganisation och ledarskap, som beskrivs bl.a. av Runesson & Eliasson-Lappalainen (2000) och Riksdagens Revisorer (2001). De subjektiva frihetsgraderna inskränks av t.ex. bristande motivation genom att, som Meinow m.fl. (2002) tar upp, arbetsinnehållet inte alltid upplevs som engagerande, stimulerande och omväxlande och att det brister avseende återkoppling på och uppskattning för utfört arbete.

7.6. Rutiniseringen i vårdbiträdesarbetet

I Ellström (2001) beskrivs det rutiniserade handlandet ”som en process genom vilken vi lär oss att utföra handlingar på en automatiserad nivå utan medveten kognitiv kontroll”

(a.a. s.25). Detta handlande baseras på implicit kunskap och möjliggör för individen att frigöra mentala resurser för mer komplexa uppgifter. Vårdbiträdesarbetet beskrivs av Ström (1997) som rutinartat. Jag ser en fara med att arbetsutförandet sker på detta rutinartade sätt då dessa rutiner lätt tar överhanden. Ellströms (1996a) skildring av hur rutiner befästs, för att bibehålla känslan av stabilitet och trygghet och för att hantera stress, osäkerhet och bristande tro på den egna förmågan, gör det möjligt att förstå hur rutiner i vårdbiträdesarbetet uppstår och befästs. Äldreomsorgen har, som beskrivs av Runesson & Eliasson-Lappalainen (2000), under senare år genomgått stora förändringar, med all den otrygghet, stress och oro som detta medför. Dessutom betraktas vårdbiträdesarbetet av flera författare som såväl psykiskt som fysiskt och socialt krävande samt som en verksamhet där upplevelsen av tidspress är stor. Dessa faktorer ser jag som bidragande till vårdbiträdesarbetets rutinartade karaktär. Ytterligare ett problem med rutiniseringen är att det försvårar för vårdbiträdet att, när situationen så kräver, byta handlingsstrategi, vilket motverkar ett utvecklingsinriktat lärande.

Enligt Ellström (1992, 1996b, 2001) uppkommer och upprätthålls rutiner genom de sociala och institutionella sammanhang där individen ingår. Genom att rutinerna institutionaliseras tas de för givna och ett ifrågasättande uteblir, varför de kan fortleva oavsett om de är av nytta för verksamheten eller ej. Kombinationen av vårdbiträdesarbetets rutinartade karaktär och det faktum att det många gånger saknas utrymme för reflektion borde således innebära problem. Befintliga rutiner förblir icke ifrågasatta utan fortlever i verksamheten över tid. Detta sker inte minst genom att, som von Hamm (2001) påpekar, introduktionen av ny personal sker genom upplärning av vårdbiträden som befinner sig i verksamheten och som är företrädare av den rådande kulturen. Därmed "ärvs" och fortlever de rutiner som finns. Som Ohlsson (1996) påpekat internaliseras arbetsplatsens normer och regler i individerna genom socialisationsprocessen. För att förändra befintliga rutiner krävs inte minst ett aktivt ledarskap; ett ledarskap som skapar utrymme för reflektion och som bidrar till att befästa rutiner ifrågasätts. Jag tror dock att arbetsledare i så stora arbetslag som 50 personer eller mer, vilket enligt Riksdagens Revisorer (2001) är vanligt förekommande inom äldreomsorgen, har svårt att bidra till en sådan utveckling. Därtill kommer de motivationella aspekter som Ellström (1996a) och Moxnes (1981) betonat som grund för att förändra rutiner. Personalen måste vara motiverad, och ha förväntningar på att det den gör är av betydelse, för att förändring ska ske. Individen måste känna att han/hon får något tillbaka; minskad tidspress, minskad arbetsbelastning, ökad uppskattning etc., faktorer som, av bl.a. Meinow m.fl. (2002), uppges vara av betydelse för att personalen ska kunna ge brukarna god äldreomsorg.

7.7. Kommunikationens betydelse i vårdbiträdesarbetet

Slutligen betonar Säljö (2000) språkets betydelse för lärandet. En reflektion jag här gör är hur möjligheten att lära påverkas av att 10 % av äldreomsorgens personal har ett annat modersmål än det svenska språket. Molander (1996) belyser dialogens betydelse för kunskapsbildningen, genom vilken individens mentala modeller utvecklas i den gemensamma reflektionen. Denna möjlighet, att i dialog reflektera över erfarenheter, torde starkt begränsas om bristande språkkunskaper föreligger. Sannolikt begränsas

lärandet inte enbart för den som inte behärskar språket utan även för arbetslaget i övrigt. Detta genom att dialog handlar såväl om att förstå som att göra sig förstådd. Dialogen begränsas dock inte bara av bristande språkkunskaper. Ohlsson (2001) framhåller vikten av att det skapas utrymme för dialog och ett klimat som inbjuder till att fritt föra fram tankar och åsikter, något som av flera författare framhålles som problematiskt inom äldreomsorgen. Jag vill här också betona vikten av att det etableras stöd för dialogens genomförande; genom arbetsledning eller professionell handledning. Enligt min uppfattning uppstår inte dialog av sig själv. För att denna ska fungera som ett redskap för lärande fordras övning och aktivt stöd för att utdelning ska uppnås för alla parter. Med detta avser jag exempelvis att dominerande personer, chef eller annan person, inte får tolkningsföreträde medan andra inte får komma till tals.

7.8. Framträdande aspekter i vårdbiträdets lärmiljö

Min slutsats är att äldreomsorgen som lärmiljö är en sammansatt och problematisk arena, som måste betraktas utifrån många olika perspektiv för att förståelse för dess förutsättningar och hinder för lärande ska uppnås. Jag har identifierat ett antal problemområden som för mig framträder vid beskrivningen av äldreomsorgens arena och i den analys jag gjort, vilka utövar inflytande på äldreomsorgen som lärmiljö. Dessa problemområden kan sammanfattas under tre huvudrubriker: motivationella aspekter, individrelaterade aspekter samt organisatoriska aspekter. Inom varje problemområde finns ett antal begrepp som hela tiden återkommer som teman i arbetet. Nedan gör jag en sammanfattning av dessa problemområden och begrepp:

Motivationella aspekter:

Motivation som drivkraft
Återkoppling/feedback
Handlingsutrymme
Kontroll-över- och kontroll-i-handling
Arbetsuppgiftens komplexitet

Individrelaterade aspekter:

Tillit
Formell kunskap/kompetens
Implicit kunskap
Språkkunskap

Organisatoriska aspekter:

Arbetets organisering
Ledarskap
Utrymme för reflektion
Tillgång av tid
Kontinuitet
Psykisk, fysisk och social arbetsmiljö
Socialisering/kultur

Dessa problemområden och begrepp kan både ses som förutsättningar och som hinder för lärande, beroende på i vilken skepnad de framträder. Det förekommer bland dem en del som är mer framträdande än andra: vårdbiträdenas handlingsutrymme, arbetsuppgifternas komplexitet, formell kontra implicit kunskap, arbetets organisering, ledarskap, utrymme för reflektion, tillgång av tid samt socialisering. Dessa aspekter omnämns av flera författare, i den beskrivning jag gjort av Äldreomsorgens arena, som antingen förutsättande eller hindrande för det inom området så viktiga och eftersträvansvärda lärandet.

Det finns säkert ytterligare perspektiv att betrakta äldreomsorgens lärmiljö utifrån och andra problemområden som då skulle framträda. Det skulle sannolikt också gå att utveckla kunskapen ytterligare genom att penetrera äldreomsorgens arena ännu djupare, och att genom empiriska studier undersöka frågeställningarna mer ingående. För mig har dock denna resa inneburit att mina vyer har vidgats avsevärt. Jag har gått från en relativt begränsad syn på vårdbiträdesarbetets lärandepotential till att ha uppnått en bredare och djupare förståelse för hur komplext detta problemområde är. Jag har en förhoppning om att även läsaren ska uppnå densamma.

8. Fortsatt forskning

Svenska Kommunförbundet (2002) lyfter fram två faktorer som särskilt viktiga vad gäller framtida utveckling inom äldreomsorgen. Den ena kan direkt relateras till denna studie: "[d]en viktigaste förutsättningen för att garantera en god vård och omsorg för äldre och funktionshindrade är att det finns tillgång till kunnig och utbildad personal" (a.a. s. 4).

Med hänvisning till detta finner jag det anmärkningsvärt att det inte bedrivs mer forskning om äldreomsorgen som lärmiljö. Kanske beror det, som Ellström (1996a) påpekar, på svårigheterna att observera och beskriva lärprocesserna inom området och på att satsningar på att skapa förutsättningar för lärande inom äldreomsorgen saknas. Icke desto mindre anser jag att det i framtiden är nödvändigt att tänka om på detta område om vi överhuvudtaget ska ha en möjlighet att ta hand om den allt ökande andelen åldringar, som dessutom i takt med ökande ålder får allt större behov av vård och omsorg.

Detta arbete ger upphov till flera frågor för fortsatta studier och kan förhoppningsvis utgöra grund för vidare forskning på området. Jag ser det som eftersträvansvärt att belysa denna studies resultat genom fortsatta empiriska studier. Ett lämpligt tillvägagångssätt vore att genom observationer och intervjuer, med vårdbiträden och andra befattningshavare inom äldreomsorgen, på ett djupare och mer ingående plan belysa den komplexitet och problematik som föreligger inom området. Det vore t.ex. intressant att se närmare på de tretton arbetsplatser som studerats i Stockholm Stad, Meinow m.fl.(2002), och försöka skapa en mer djupgående förståelse för vad som skiljer de *bra* enheterna från de *mindre bra* enheterna.

Jag finner det också intressant att undersöka vidare hur de senaste årens omstruktureringar och privatiseringsiver har påverkat vårdbiträdets lärmöjligheter. Råder

det skillnader mellan de lärmiljöer som den kommunala respektive den privata sektorn erbjuder?

Andra viktiga frågor att studera vidare är sambandet mellan organisation och individ: Vilka organisatoriska möjligheter för lärande och utveckling föreligger för vårdbiträdet i det dagliga arbetet?

Hur påverkar organisationens utformning det sätt på vilket vårdbiträdet förhåller sig till sina arbetsuppgifter?

Hur är ledarskapet utformat och vilken betydelse har detta för vårdbiträdets möjlighet att lära?

Hur tillvaratas vårdbiträdets kunskap och kompetens i planering och utveckling av verksamheten?

Hur påverkar organisationskulturen vårdbiträdets möjlighet att lära?

Om man utgår från vårdbiträdesperspektivet ser jag följande frågeställningar som intressanta:

Vilken betydelse tillskrivs den formella respektive den informella kompetensen i vårdbiträdets arbetsutförande?

Hur hanterar vårdbiträdet de erfarenheter som görs i det dagliga arbetet och vilka strategier för att hantera uppkomna situationer används?

Vad finns det för utmaning och möjlighet till lärande i det arbete som utförs av vårdbiträdet?

Hur upplever vårdbiträdet sitt arbete utifrån möjligheten att lära och utvecklas?

Vilket handlingsutrymme föreligger i vårdbiträdesarbetet och hur påverkar det lärmöjligheterna?

För att få svar på många av dessa frågor tror jag, som sagt, att det är fruktbart att studera vårdbiträdenas arena genom observation som forskningsmetod. Detta bör dock kompletteras med intervjuer för att få fatt på ett ”uppifrån” perspektiv, om man ser det till relationen organisation–individ, samt aktörernas upplevelse av sig själva som lärande individer och sina möjligheter att lära och utvecklas i det dagliga arbetet.

Slutligen är min förhoppning att detta arbete ska leda till nyfikenhet och intresse att gå vidare med dessa frågeställningar eller andra som väcks hos läsaren. Äldreomsorgen utgör, som jag ser det, ett angeläget område som berör oss alla förr eller senare. Om vi som idag är unga och/eller yrkesföra ska få tillgång till den professionella omsorg som vi förväntar oss måste satsningar på lärande inom detta område i framtiden prioriteras.

Referenslista

- Alvesson, M. (2001) *Organisationskultur och ledning*. Stockholm; Liber.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996) *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Astvik, W. Bejerot, E. Petterson, I-L (2001) *Gränser i omsorgsarbete. En studie om arbetets innehåll, villkor och kvalitet*. Arbete och hälsa. Vetenskaplig skriftserie 2001:16, Arbetslivsinstitutet.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966) *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books.
- Eliasson, R-M (1994) Metodvalet – en fråga om kön och moral. I Starrin & Svensson (red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E. (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Ellström, P-E. (1996a) *Arbete och lärande - förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, P-E. (1996b) Rutin och reflektion. I Ellström m.fl. (red) *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E. (2001) Lärande och innovation i organisationer. I Backlund m.fl.(red) *Lärdilemman i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Döös, M. (1995) Lärande i relation till arbetsuppgiften - iakttagelser från ett verkstadsgolv. I Löfberg, A. & Ohlsson, J. (red) *Miljöpedagogik och kunskapsbildning. Teori, empiri och praktik*. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Döös, M. (2001) Med arbetsuppgiften som glasögon. I Tedenljung, D. (red) *Pedagogik med arbetslivsinriktning*. Lund: Studentlitteratur.
- Döös, M. Wilhelmsson, L. & Backlund, T. (2001) Kollektivt lärande på individualistiskt vis - ett lärdilemma för praktik och teori. I Backlund m.fl.(red) *Lärdilemman i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Josefsson, I. (1991) *Kunskapens former. Det reflekterande yrkeskunnandet*. Stockholm Carlssons förlag.
- Kolb, D. (1984) *Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Löfberg, A. (1995) Arbetsplatsens utformning som pedagogisk utmaning - ett miljöpedagogiskt perspektiv. I Löfberg, A. & Ohlsson, J. (red) *Miljöpedagogik och kunskapsbildning. Teori, empiri och praktik*. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Löfgren, K. (2000) *Personalförsörjning och kompetensförsörjning inom vård och omsorg*. Kommunförbundet i Stockholms Län. Stockholm.
- Magnússon, F. (1996) När syster kommer med medicinen. Vardagens revirer och ritualer på ett sjukhem. I Szebehely (red) *Omsorgens skiftningar. Begreppet, vardagen, politiken, forskningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Meinow, B. Bjurström, N. & Wånell, S-E (2002) *Tretton arbetsplatser – en studie av arbetsmiljön i äldreomsorgen. Delrapport 3 i projektet den goda arbetsplatsen*. Rapport 2002:1. Stiftelsen Stockholms läns Äldrecentrum.
- Molander, B. (1996) *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Moxnes, P. (1981) *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Borås: Natur och Kultur.
- Ohlsson, J.(1995) Lärande som kollektiv aktivitet. Betydelsen av ett miljöpedagogiskt perspektiv på arbetsgruppens lärande. I Löfberg, A. & Ohlsson, J. (red) *Miljöpedagogik och kunskapsbildning. Teori, empiri och praktik*. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Ohlsson, J. (1996) *Kollektivt lärande. Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Ohlsson, J. (2001) Den överhettade arbetsmänniskan. Pedagogiska utmaningar för ett humant arbetsliv. I Tedenljung, D. (red) *Pedagogik med arbetslivsinriktning*. Lund: Studentlitteratur.
- Riksdagens Revisorer (2001) *Nationella mål i kommunernas äldreomsorg*. Rapport 2001/02:15. Stockholm; Riksdagens Revisorer.
- Rönnqvist, D. Thunborg, C. & Ellström, P-E. (1999) *Arbete, kompetenskrav och lärande inom hälso- och sjukvården*. Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.
- Runesson, I. Eliasson-Lappalainen, R. (2000) *Att sörja för äldre. En översikt*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- Socialstyrelsen (1992) *Förtroghetskunskap i vård och omsorg*. SoS-rapport 1992:3. Stockholm: Socialstyrelsen.

SOU 1995:58 *Kompetens och kunskapsutveckling - Om yrkesroller och arbetsfält inom socialtjänsten*, Stockholm: Fritzes.

Ström, P (1997) *Förändringsarbete och lärande. Om utveckling av förändringspraktik bland vårdbiträden i hemtjänsten*. Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen, Lunds universitet. Lund: Lund University Press.

Svenska Kommunförbundet (2002) *Aktuellt om äldreomsorgen*.

Svenska Kommunförbundet & Svenska Kommunalarbetareförbundet (2001) *Vård, omsorg och socialt stöd i kommunal regi - en gemensam plattform för Svenska Kommunförbundet och Svenska Kommunalarbetareförbundet*.

Svensson, P-G. & Starrin, B. (1996) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Szebehely, M. (1996) Om omsorg och omsorgsforskning. I Szebehely (red) *Omsorgens skiftningar. Begreppet, vardagen, politiken, forskningen*. Lund: Studentlitteratur.

Szebehely, M. (2000) Äldreomsorg i förändring – knappare resurser och nya organisationsformer. I Szebehely, M. (red) *Välfärd, vård och omsorg*. SOU 2000:38. Stockholm; Norstedts.

Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Thunborg, C. (2001) Lärddilemman i hälso- och sjukvården. I Backlund, T. m.fl. (red) *Lärddilemman i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.

von Hamm, A. (2001) *Den goda arbetsplatsen inom äldreomsorgen. Kunskapsöversikt. Rapport 2001:2*. Stiftelsen Stockholms läns Äldrecentrum.

Vårdförbundet & Svenska Kommunförbundet (2000) *Utveckling av kommunal hälso- och sjukvård*. Stockholm.