

# Kompetensutveckling i ett lärandeperspektiv

Fem anställda inom omsorgen om funktionshindrade  
reflekterar över lärande och kompetensutveckling

Av Annelie Arffman

Pedagogiska Institutionen

Examensarbete 15 hp

Pedagogik III

Höstterminen 2010

Handledare: Eva Edström

Examinator: Klas Roth

English title: In-service Training in a Learning Perspective



**Stockholms**  
universitet

# Kompetensutveckling i ett lärandeperspektiv

**Fem anställda inom omsorgen om funktionshindrade reflekterar över lärande och kompetensutveckling**

**Av Annelie Arffman**

## **Abstract**

The objective of this study is to examine views on learning and in-service training of employees in social care for disabled people, and to relate these views to the connection between formal and informal learning. I want to encourage the understanding of the employees' personal notions of how their achievements in a formal training effort is practically implemented and communicated to the working team as a whole. The study is based on five open interviews with people in personal assistance, housing supply, and daily support. The theoretical basis is an *interactionist perspective* on learning. As a result, it is stated that the informants through formal training efforts have achieved a more reflecting attitude to their work, but also that the connection between formal learning activities and support for their implementation is incomplete.

## **Keywords**

Workplace learning, in-service training, informal learning, formal learning, interaction

# Innehållsförteckning

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Inledning .....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>2. Bakgrund .....</b>  | <b>6</b>  |
| 2.1 Verksamhetsområdet stöd och service till personer med funktionsnedsättning..... | 6         |
| 2.2 Projekt Carpe .....   | 6         |
| <b>3. Tidigare forskning.....</b>   | <b>9</b>  |
| <b>4. Teoretiska ramar.....</b>   | <b>11</b> |
| 4.1 Lärande inom arbetslivet .....  | 11        |
| 4.2 Anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande .....                       | 12        |
| 4.3 Kompetensutveckling och formellt lärande .....                                  | 12        |
| 4.4 Erfarenhetsbaserat/informellt lärande.....                                      | 14        |
| 4.5 Ett dialektiskt förhållande mellan teori och praktik.....                       | 14        |
| <b>5. Syfte och frågeställningar .....</b>  | <b>16</b> |
| <b>6. Metod.....</b>  | <b>17</b> |
| 6.1 Den öppna intervjun .....   | 17        |
| 6.2 Studiens avgränsningar.....   | 18        |
| 6.3 Studiens genomförande.....  | 18        |
| 6.3.1 Urval .....   | 18        |
| 6.3.2 Informanter .....   | 19        |
| 6.3.3 Intervjuerna .....  | 19        |
| 6.3.4 Analysprocessen .....   | 20        |
| 6.4 Forskarens roll och etiska överväganden.....                                    | 20        |

|   |           |
|---|-----------|
| 6.5 Tillförlitlighet .....  | 21        |
| 6.6 Överförbarhet.....  | 22        |
| <b>7. Resultatredovisning.....</b>  | <b>23</b> |
| 7.1 Föreställningar om lärande och kompetens .....                                    | 23        |
| 7.2 Kompetensutvecklingsinsatser.....   | 26        |
| 7.2.1 Carpe - ett smörgåsbord.....  | 26        |
| 7.2.2 Betydelsen av gruppen på kursen.....  | 28        |
| 7.3 Vad händer när man ”är tillbaka” på hemmaplan? .....                              | 29        |
| 7.3.1 Hur tillämpar man det som man lärt på kurs i arbetet? .....                     | 29        |
| 7.3.2 Hur delar man med sig av det man lärt sig på kurs till övriga arbetslaget?..... | 31        |
| <b>8. Diskussion .....</b>  | <b>34</b> |
| 8.1 Resultatdiskussion .....  | 34        |
| 8.2 Metoddiskussion .....   | 36        |
| 8.3 Förslag på framtida forskning.....  | 37        |
| <b>9. Slutsatser .....</b>  | <b>38</b> |
| <b>10. Referenser .....</b>   | <b>39</b> |
| <b>Bilaga 1.....</b>  | <b>41</b> |

# 1. Inledning

Mitt intresse för ämnena lärande och kompetensutveckling grundar sig i att jag själv har hållit föredrag och kurser för personal, till exempel runt likabehandlingsarbete för lärare och förskolepersonal. Jag har sett deltagarna gå därifrån med lysande ögon, fyllda av aha-upplevelser, ny kunskap och nya idéer och jag har ofta undrat: vad händer sen? Vart tar de nya idéerna vägen i mötet med verkligheten på arbetet? Kan aha-upplevelserna bidra till nya värderingar och förhållningssätt som flera får ta del av? Hur håller man kunskap levande och hur implementeras den i vardagens arbete?

Under ett lektionstillfälle i inledningen av våra uppsatsarbeten kom Karin Bergström från projekt Carpe och presenterade deras verksamhet som ett möjligt uppsatsområde för oss. Carpe är ett projekt som arbetar med utvecklingsfrågor och arrangerar kompetensutvecklingsinsatser för personal inom verksamhetsområdet *stöd och service till personer med funktionsnedsättning*. Projektgruppen inom Carpe uppmuntrar studenter att göra studier av projektets verksamhet. Karin Bergström gav exempel på frågeställningar som de själva tycker är intressanta, som hur man tillämpar kunskap från kompetensutvecklingsinsatser i vardaglig praxis och i vad mån och på vilket sätt individen delar med sig av sin kunskap till det övriga arbetslaget. Dessa frågeställningar stämde väl överens med mitt intresseområde så jag beslutade mig för att göra min studie mot bakgrund av projekt Carpes verksamhet.

I dagens forskning ses inte lärande längre som enbart kopplat till skola och undervisning, utan som något ständigt pågående. Min teoretiska utgångspunkt är en interaktionistisk syn på lärandet. Jag intresserar mig för samspelet mellan individer, och hur deras interaktioner och sociala processer formar arbetets praktik. Inom forskningsområdet *lärande inom arbetslivet* ökar intresset för det erfarenhetsbaserade, informella lärandet som sker i det att vi i det dagliga arbetet ställs inför situationer och uppgifter som vi behöver reflektera över och hitta lösningar på.

De flesta av oss kommer i arbetslivet i kontakt med olika former av kompetensutvecklingsinsatser. För att kompetensutveckling ska leda till förändring och utveckling för de anställda och av verksamheten menar jag att arbetet bör organiseras utifrån ett lärandeperspektiv. Hur skapar man möjligheter för en gynnsam lärandeprocess där kunskaper från kompetensutvecklingsinsatser tillägnas och tillämpas av arbetslaget i arbetets praktik? Granberg (2010) menar, utan att ge vidare förklaring till varför, att forskningen om hur det som lärs i formella utbildningsinsatser transfereras till och tillämpas i arbetet tidigt blev ett problemområde för forskning om lärande i arbetslivet. Jag menar att det är frågor som är svåra att undersöka och mäta. Lärandet är en komplex process och vem kan egentligen svara på när och hur kunskapen "blir till", och när tillämpar jag vilken kunskap? I min studie har jag lagt fokus på de anställdas föreställningar om lärande och kompetens och på deras egna berättelser om kompetensutvecklingsinsatser som de deltagit i.

Min studie baseras på fem öppna intervjuer med anställda inom daglig verksamhet, boendestöd och personlig assistans av personer med funktionshinder. Verksamhetsområdet stöd och service

till personer med funktionsnedsättning är ett brett och komplext fält som kräver en mångfald av kunskaper från olika specifika områden. Det har varit intressant att intervjua människor om lärande och kompetensutveckling i en bransch där det inte krävs en likartad bakgrund i form av akademisk examen eller annan formell utbildning, utan där människor har skiftande bakgrunder i fråga om utbildning och arbetslivserfarenhet. Med min studie vill jag belysa vikten av att medvetandegöra lärandeprocessen och öka förståelsen för hur individen och gruppen gemensamt tolkar och skapar mening i kunskaper för att göra dessa tillämpbara i arbetets praktik.

## 2. Bakgrund

Här presenterar jag verksamhetsområdet stöd och service till personer med funktionsnedsättning samt projekt Carpe. Studien baseras på erfarenheter av kompetensutvecklingsinsatser i projektets regi som informanterna har deltagit i. Det är av betydelse för redovisningen av studien att presentera vilken omfattande satsning på utbildning som projekt Carpe har genomfört.

### **2.1 Verksamhetsområdet stöd och service till personer med funktionsnedsättning**

Verksamhetsområdet stöd och service till personer med funktionsnedsättning är ett eget och specifikt område som inte bör sammanblandas med till exempel äldreomsorgen. Verksamhetsområdet riktas mot de som har omfattande och varaktiga funktionsnedsättningar och är berättigade insatser enligt socialtjänstlagen eller lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade (LSS). Målet är att den enskilde med stöd och hjälp i det dagliga livet ska kunna leva som andra och ha möjlighet att påverka vilket stöd och vilken service de får (<http://www.socialstyrelsen.se/regelverk/lagarochforordningar/lagenomstodochservicetillvissa>). Verksamhetsområdet har under den senaste tiden genomgått stora förändringar. Nya brukare som kommer till verksamheten har vuxit upp med sina föräldrar istället för på institution. Nya brukargrupper har tillkommit och fler brukare än tidigare har en annan kulturell bakgrund än svensk. Diagnoser har förändrats och det har skett en stor teknisk utveckling inom verksamhetsområdet ([http://www.projektcarpe.se/dokument/kort\\_om\\_carpe\\_%20upponer.pdf](http://www.projektcarpe.se/dokument/kort_om_carpe_%20upponer.pdf)).

### **2.2 Projekt Carpe**

Projekt Carpe är ett utvecklingsprojekt inom verksamhetsområdet stöd och service till personer med funktionsnedsättning som pågår 1 januari 2009 – 30 juni 2011. Projektet skapades med utgångspunkt i ett förprojekt under våren 2008. Projektet sker i samverkan mellan kommuner inom Stockholms län, totalt ingår 19 av 26 kommuner. Ägare är Stockholms stad och projektet medfinansieras av EU. Samverkanspartner är: Socialstyrelsen, Handikapp & Habilitering inom

Stockholms Läns Landsting, Kommunal på nationell och regional nivå samt Kommunförbundet Stockholms län. ([http://www.projektcarpe.se/dokument/kort\\_om\\_carpe\\_%20upponer.pdf](http://www.projektcarpe.se/dokument/kort_om_carpe_%20upponer.pdf)).

Projektets syfte är bland annat att i processliknande form utveckla och genomföra specifika kompetensutvecklingsinsatser utifrån behov som framkommit i förprojektet, att synliggöra verksamheten för beslutsfattare från lokal till nationell nivå och skapa diskussion om lämplig och gemensam beteckning på verksamhetsområdet samt titel för medarbetare. Kompetensutveckling och samverkan ses som mål men även som medel för strategisk påverkan. Med projektets målsättningar vill man nå utveckling på individuell, grupp och strukturell nivå ([http://www.projektcarpe.se/dokument/kort\\_om\\_carpe\\_%20upponer.pdf](http://www.projektcarpe.se/dokument/kort_om_carpe_%20upponer.pdf)). På individuell nivå är målsättningen att varje enskild anställd i den mån det är möjligt deltar i kompetensutveckling samt får möjlighet att använda sin kompetens. På arbetsgruppsnivå innebär detta att man strävar efter en aktiv teamutveckling där gruppen ökar sin kompetens genom att få kunskap om och ta till vara den enskildes kompetens. All kompetensutveckling bör grundas i verksamhetens, dvs. brukarnas behov. På strukturell nivå är målet att synliggöra verksamhetsområdet så att förändringar kan ske, möjligheterna till detta ökar med projektets storlek och deltagarnas aktivitet. (<http://www.projektcarpe.se/malsattning.html>).

De kompetensutvecklingsinsatser som Carpe erbjuder är skapade utifrån kompetensanalyserna som genomfördes i förstudien. Insatserna planeras utifrån olika perspektiv: Verksamhetens olika kunskapsområden, olika roller som finns inom verksamheten och olika arenor där verksamheten bedrivs. Carpe genomför inte hela utbildningar. Insatserna består av föreläsningar, seminarier, workshops, kurser och studiecirkel. Kurserna kan vara poänggivande kurser på gymnasie- och högskolenivå som sträcker sig över en eller flera terminer eller kortare kurser under ett antal dagar. Utvecklingsinsatserna är öppna för kommunala utförare i de deltagande kommunerna. Enheterna själva står för lönekostnader och Carpe står för kostnaden för insatsen (<http://www.projektcarpe.se/kompetensutveckling.html>).

För att säkerställa en hög grad av delaktighet i projektet utser de deltagande kommunerna kompetensombud. Kompetensombud är någon i arbetsgruppen som är intresserad av utvecklingsfrågor och som har både arbetsledarens och kollegornas förtroende. Carpe anordnar gemensamma nätverksträffar för alla kompetensombud, och man strävar efter att det ska bildas lokala nätverk i den egna förvaltningen (<http://www.projektcarpe.se/kompetensombud.html>).

Under våren 2008 gjordes ett förprojekt där arbetsplatserna i de deltagande kommunerna och projektets samverkansparter deltog genom att göra en sammanställning över kompetensbehovet inom verksamheten. I slutrapporten ges en omfattande bild av kompetensutvecklingsbehovet, som bara till en liten del kunde uppfyllas inom det då existerande utbildningsväsendet. Resultatet visade på att det kompetensbehov som framgick i stort sett stämde väl överrens mellan olika aktörers sammanställningar. Skillnader finns förstås utifrån vem som tillfrågats och dennes perspektiv. Exempelvis kan kompetensutvecklingsbehovet för personliga assistenter vara väldigt brukarfokuserat såsom ”brukaranpassad sjukdomskunskap/pedagogik”. Handlar det om vårdare/boendestödjare kan kompetensbehovet variera beroende på vilken målgrupp och typ av verksamhet man arbetar med, medan det för arbetsledare/chefer kan vara kompetensområden för att klara uppdraget som ledare som är av högsta vikt. De ämnesområden som kommunerna har redovisat störst behov av kan kategoriseras enligt följande: funktionshinderkunskap,

kommunikation och hjälpmedel, pedagogik/metodik, dokumentation, handledning, kost & hälsa och lagstiftning. Verksamhetsområdets enorma spännvidd gör att det finns vissa specifika kompetensutvecklingsområden som är viktiga men som inte framkommer i alla analyserna som till exempel andningsproblematik och hjälpmedel och hantverkskunskap inom daglig verksamhet [http://www.projektcarpe.se/dokument/bil\\_slutrappor\\_analys.pdf](http://www.projektcarpe.se/dokument/bil_slutrappor_analys.pdf).

### 3. Tidigare forskning

Forskningen om vuxnas lärande som tidigare var knutet till utbildningssystemen har utvidgats till att röra lärandet i arbetslivet och studier av personalutbildning och andra former av kompetensutveckling. Här finns ett stort intresse för relationen mellan individuellt och kollektivt lärande. Många forskningsansatser om lärande i arbetet har rört planerat och målinriktat lärande inom ramen för särskilda utbildningsinsatser. Senare tids forskning har allt oftare uppmärksammat det erfarenhetsbaserade eller informella lärande inom arbetslivet som inte är planerat och målinriktat utan sker i och genom verksamheten. I svensk arbetslivspedagogisk forskning har upplevelser av arbete och utbildning studerats liksom arbetsplatsen som lärandemiljö och plats för informellt lärande (Granberg, 2010).

Jag presenterar följande studier i korta drag för att de är relevanta för studiens teoretiska uppbyggnad, resultat och diskussion.

I Ellström och Ekholms (2001) studie av hemtjänsten som lärandemiljö läggs fokus på det informella lärandet som sker i och genom det dagliga arbetet samt på det ömsesidiga beroendet mellan formell utbildning och informellt lärande. I studien urskiljs fyra grupper av faktorer som forskarna anser vara väsentliga för att förstå hemtjänsten som lärandemiljö. Dessa är omsorgsarbetets karaktär, ledningens förhållningssätt samt vårdbiträdenas föreställningar om lärande respektive deras upplevelser av arbetet. Studien visar på att en genomgående föreställning bland vårdbiträden är att det huvudsakliga lärandet i yrket sker i och genom det dagliga arbetet. Synen på lärandet hör ihop med den egna utbildningsbakgrunden och hur man själv lärt sig arbetet.

I sin undersökning om yrkesidentiteter inom hälso- och sjukvård konstaterar Rönnqvist, Thunborg och Ellström (1999) att personalutveckling har positiva effekter för människors intresse av att lära nytt, trots att vissa av yrkesgrupperna i studien upplevde begränsade möjligheter till användning av kunskaperna som personalutvecklingen gav. Studien visar på att sjukvårdspersonalen ser det sociala samspelet mellan aktörer som den viktigaste strategin för att lära och utvecklas i arbetet, näst efter grundutbildningen. Undersköterskorna betonar starkast vikten av den praktiska arbetsfasen och den sociala miljön för att lära medan läkare har flera lärstrategier att tillgå och också utvecklar dessa individuellt. Genom att undersköterskorna formas till att anpassa sig är det viktigt att andra ger dem möjligheter att utvecklas genom tillträde till nya uppgifter och/eller nya kunskaper

Kock (2002) beskriver i sin studie om lärande i teamorganiserad produktion i tre industriföretag sin syn på lärande ur en eklektisk position, där han inte gör valet mellan ett kognitivt och kontextuellt perspektiv. Lärandet i team och arbetsgrupper kan här förstås genom beskrivning av arbete och arbetsuppgifter samt de sammanhang där arbete och lärande pågår och de föreställningar, kunskaper och förhållningssätt som finns och utvecklas hos individer och team. Kock ser möjligheterna till deltagande i formella läraaktiviteter som ett nödvändigt men otillräckligt villkor för lärandet. Han anser att dessa bör kompletteras med informella och ickeformella läraaktiviteter i form av arbete i förbättringsgrupper, erfarenhetsutbyte, feedback

och reflektion med andra aktörer i den sociala omgivningen. Här konstateras att det finns en risk att formella läraktiviteter isoleras från övriga delar av företaget och bedrivs avskilt från de anställdas arbetsuppgifter. Företagen har haft svårt att utveckla en närmare koppling mellan formella läraktiviteter och stöd för tillämpning i arbetet. Utbildningsbehov beskrivs på individ och gruppbehov snarare än verksamhetsbehov, vilket kan förklaras med en bristfällig kompetens för att göra analyser av verksamhetsrelaterade utbildningsbehov och att tydliga krav på lärande och kompetensutveckling inte formulerats av ledningen.

I en omfattande undersökning över lärandet på arbetsplatser inom såväl privat som offentlig sektor i Storbritannien konstateras att man på många arbetsplatser ser lärandet som konstruerade fenomen eller isolerade "events" som är separerade från arbetet. Att utveckla lärandet bör gå hand i hand med att utveckla och omorganisera arbetet. Studien visar också på svårigheter att överföra och rekontextualisera kunskaper från formella utbildningsinsatser till praktiken på arbetet. Till exempel hade en grupp säljare svårt att använda den tuffa säljtaktik som de lärt sig under en kortare kurs, i mötet ute med kunderna (Felstead, Fuller et al., 2009).

## 4. Teoretiska ramar

I detta kapitel redogör jag för studiens teoretiska utgångspunkter i en diskussion om lärande inom arbetslivet. Jag utgår från en interaktionistisk syn på lärande. Diskussionen förs runt begreppen *anpassningsinriktat lärande* och *utvecklingsinriktat lärande*, *kompetensutveckling*, *formellt lärande* och *erfarenhetsbaserat/informellt lärande* och avslutas med en redogörelse för det *dialektiska förhållandet mellan teoretisk kunskap och praktisk handling*.

### 4.1 Lärande inom arbetslivet

Den traditionella synen på lärande är att kunskap är något som kan förmedlas. Detta kan beskrivas med metaforen av små kunskapspaket som föreläsaren skickar genom luften, som i sin tur inplanteras i åhörarnas huvuden. Alla får samma kunskap eftersom alla får samma paket. Men detta rimmar illa med praktiken. Information kan skickas och förmedlas, men kunskaper är något som varje individ utvecklar utifrån sina förutsättningar, tidigare kunskaper, hur motiverad man är, vad man tar till sig, hur den aktuella situationen ser ut osv. (Granberg, 2009). Perspektivet här betonar betydelsen av ett lärande som är integrerat med det dagliga arbetet. Verksamheten och lärandet ses som en process där kunskap bildas integrerat med verksamheten. Lärandet av specifika kunskaper och arbetssätt går hand i hand med utvecklingen av individens yrkesidentitet och sätt att delta och fungera inom ramen för verksamheten. Med lärande menas ett ifrågasättande och prövande av givna och för givet tagna föreställningar, kunskaper, verksamheter eller materiella förutsättningar (Ellström, 2004). Lärande kan också beskrivas som en förändring av en grups kunskaper, föreställningar och värderingar (Kock, 2002).

Med en interaktionistisk forskningsansats läggs fokus på människors empiriskt beskrivbara handlingar-i-kontext. Framträdande blir medarbetarnas berättelser, samarbete och ömsesidiga, gemensamma konstruktion av slutsatser, beslut och resultat i arbetet. Fokus ligger inte enbart på individer utan även på olika slag av interaktioner och den arbetspraktik som tar sin form genom dessa interaktioner. Lärande i arbetet blir här en fråga om förändringar i och av de sociala och interaktiva processer som är arbetets själva utförande (Granberg, 2010). Ett grundantagande i min studie är att de egna föreställningarna om lärande påverkar förutsättningarna att ta tillvara de möjligheter till lärande som existerar inom arbetets ram (jfr Ellström & Ekholm, 2001). Det är viktigt att inte förutsätta att lärande alltid har positiva förtecken. Lärande kan också ha improduktiva och oönskade effekter, som att den lärande till exempel tillskansar sig ett negativt beteende genom att lära sig kriminella handlingar (Säljö, 2005).

## 4.2 Anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande

Lärandet kan beskrivas i termer av anpassningsinriktat eller reproduktivt lärande och utvecklingsinriktat eller kreativt lärande. Det anpassningsinriktade lärandet handlar i huvudsak om att lära sig redan existerande sätt att tänka, tolka, handla, värdera och hantera redskap (Granberg, 2010). Gruppen eller individen lär sig något utifrån givna, eller för givet tagna uppgifter, förutsättningar och mål, utan att ifrågasätta eller försöka ändra på dessa. I skolmiljö motsvaras detta av den typen av inläring då de studerande förväntas lösa uppgifter utifrån givna förutsättningar och där rätt svar kan utläsas i facit. Det anpassningsinriktade lärandet svarar mot arbetslivets krav på att följa givna direktiv och instruktioner och rutinmässigt lära sig att behärska olika situationer och uppkomna problem. Detta är en nödvändig form av lärande inom arbetslivet för att kunna behärska grundläggande principer och regler och hantera återkommande problemsituationer, men det är inte bra om lärandet begränsas till denna typ av bemästrande av rutiner eftersom det inte medverkar till problemlösningsförmåga eller kreativitet (Rönnqvist, Thunborg et al., 1999).

Det utvecklingsinriktade lärandet leder däremot till utveckling av nya sätt att tänka, tolka och handla praktiskt (Granberg, 2010). Uppgiften, förutsättningar eller mål är inte eller tas inte för givna, utan individen eller gruppen tar själva ansvar för att identifiera, tolka och formulera uppgiften. Om uppgiften redan är given undersöks innebörden av, bakgrunden till och syftet med uppgiften och de för övrigt givna förutsättningarna. Detta lärande innebär att individen eller gruppen lär sig att formulera problem, tänja på gränser och utnyttja den autonomi som finns i situationen. Istället för att enbart lösa problem och ställa sig frågan: Hur? leder det utvecklingsinriktade lärandet även till frågor om: Vad? och varför? (Rönnqvist, Thunborg et al., 1999).

Dessa två nivåer av lärande ska inte uppfattas som varandra uteslutande, utan båda formerna av lärande krävs och kompletterar varandra. I vissa fall med relativt välkända och återkommande situationer hanteras dessa med en anpassningsinriktning, medan andra situationer kräver problemlösning och att man på ett kreativt sätt kan överskrida invanda gränser och rutiner för att nå förbättringar (Kock, 2002). Rutiner som skapas och upprätthålls via ett reproduktivt lärande är ett sätt att skapa den stabilitet och förutsägbarhet som utgör en viktig förutsättning för en effektiv verksamhet. Rutiniseringen är samtidigt ett hinder för det lärande som innebär nytänkande och utveckling av såväl individer som verksamheter. Ett utvecklingsinriktat lärande kräver istället ett brott med etablerade rutiner och vanemönster (Ellström, 2004).

## 4.3 Kompetensutveckling och formellt lärande

Kompetensutveckling, innovationsförmåga och gynnsamma lärvillkor är betydelsefulla medel för att skapa ekonomisk utveckling och tillväxt. Sett ur ett fördelnings- och demokratiperspektiv skapar kompetensutveckling möjligheter för en mer rättvis fördelning av samhällets resurser och

ur ett arbetsmiljöperspektiv skapas möjligheten att förbättra arbetsmiljön för de anställda (Kock 2002).

Ellström (2004) definierar kompetens som en individs potentiella förmåga att framgångsrikt utföra en uppgift eller ett arbete. Förmågan beskrivs som psykomotoriska, kognitiva och sociala färdigheter samt affektiva och personlighetsrelaterade handlingsförutsättningar.

Begreppet kompetensutveckling används ofta som synonym till *personalutveckling* alternativt *personalutbildning*. Med personalutbildning menas planerade och organiserade utbildningsaktiviteter som avser anställda och som innehållsmässigt knyter an till arbetet i vid mening, och som i huvudsak sker under arbetstid och finansieras av arbetsgivaren. Idag är det tydligt att även andra än arbetsgivaren kan stå som anordnare och finansiärer (Granberg, 2009). Kompetensutveckling kan även beskrivas som olika åtgärder för att öka individens potentiella handlingsförmåga. Definitionen inbegriper då fyra olika element: Rekrytering av personer med rätt kompetens, *formella utbildningsaktiviteter*, *icke-formella utbildningsaktiviteter* och åtgärder för att utveckla det informella lärandet, som till exempel studiebesök, utveckling av arbetsuppgifter och ökad rörlighet bland anställda. Formella utbildningsaktiviteter avser planerade och organiserade utbildningsinsatser av såväl intern som extern karaktär i form av kurser, utbildningar och föreläsningar. Icke-formella utbildningsinsatser avser satsningar av lägre grad av planering och organisering där utbildningsmoment ingår, såsom cirkelverksamhet, studiebesök, arbetsrotation, konferenser och föredrag i samband med personalträffar (Rönnqvist, 2004).

Ett problem med utbildningar, kurser och mer formella läraaktiviteter kan vara att de utgår från arrangörernas uppfattning om lärande och kunskap, vilket ibland kan innebära en syn på kunskap som substans och lärande som inläring (Granberg 2010). Det finns mycket som talar för att det informella lärandet många gånger förutsätter ett ”kognitivt stöd” i form av lämpligt utformade formella utbildningsinsatser, vilket även stöds empiriskt av vad som kännetecknar framgångsrika strategier för kompetensutveckling i organisationer. Det krävs ett brett spektrum av uthålliga utvecklingsinsatser för att skapa en grund för utveckling och lärande på arbetsplatser (Ellström, 2004).

Ett återkommande problem i samband med formell utbildning är det så kallade *transferproblemet*, vilket innebär att det kan vara svårt att överföra det man lärt sig på formell utbildning och tillämpa det i praktiskt arbete. En nödvändighet för att stävja detta problem kan vara att utveckla utbildningsformer som bygger på en integration av utbildning och produktion (Rönnqvist, Thunborg et al., 1999). Davidson och Svedin (2004) anser att frågan om hur kompetensutveckling kan genomföras som en integrerad del i det dagliga livet har väckts genom en ökad diskussion om begreppet *arbetsplatslärande*. Arbetsplatslärande innebär att individuellt lärande är en del av gruppens och organisationens lärande. Utbildningsinsatser ska vara baserade på deltagarnas erfarenheter och integreras i det informella lärandet, och ska ingå i organisationens kompetensplanering. En samsyn bör råda mellan arbetets organisation och satsningar på personalens lärande och utveckling. Granberg (2010) menar att intresset för arbetsplatsen som alternativ lärandemiljö till skola och arrangerade utbildningar har skapat ett intresse för hur lärandeprocesser ser ut i praktiken.

## 4.4 Erfarenhetsbaserat/informellt lärande

En vidgning av lärandebegreppet har skapats för att kunna peka på lärandesituationer utanför det undervisningsbundna och formella lärandet. Lärande kan med det syftet beskrivas som kontextualiserat, dvs. lärandets innehåll och betydelse är kopplat till den övergripande situationen där lärandet sker. Med erfarenhetsbaserat lärande menas ett kontextualiserat lärande som sker på basis av människors erfarenhet av någon verksamhet. Lärande kan också i kontrast till formellt lärande beskrivas som icke-formellt och informellt. Icke-formellt lärande innebär att utföra aktiviteter inom ramen för arbetets huvudverksamhet i syfte att lära som respons på händelser och situationer. Informellt lärande betecknar det mer omedvetna, osynliga lärandet som sker parallellt med arbetet och som resulterar i förtrogenhet och tyst kunskap snarare än artikulerbar kunskap (Granberg, 2010). En problematik med erfarenhetsbaserat lärande är att det ofta lärs ut av mer erfarna kollegor och att det då handlar om att lära sig redan existerande rutiner och traditioner. Rutiner i form av oreflekterade, vanemässiga handlingar som utförs dagligen är i stor utsträckning omedvetna och svåra att komma åt och reflektera över. För att möjliggöra en utveckling av ny kunskap och kompetens via det informella lärandet i det dagliga arbetet är det viktigt att den formen av lärande uppmärksammas och finner ett erkännande som en del av den verksamhetens ”officiella” praktik. Det krävs även utrymme för ett kritiskt reflekterande kopplat till de arbetssätt och rutiner som är utmärkande inom verksamheten (Ellström, 2004).

En fundamental fråga som ställs i diskussionen runt erfarenhetsbaserat lärande är i vad mån man kan lära av erfarenheter som görs i olika praktiska situationer (Ellström & Ekholm, 2001). Ellström (2004) anser att det råder delade meningar bland forskare om möjligheterna att lära genom att utveckla generella principer på basis av erfarenhetsbaserat lärande. Vissa anser att det är tveksamt, medan andra menar att individen via erfarenheter av många unika situationer skapar föreställningar och antaganden om kommande situationer. Individen utvecklar en slags generaliserande kunskap genom de likheter som hon identifierar mellan olika situationer. Vi ska i nästa avsnitt gå vidare i diskussionen runt denna fråga.

## 4.5 Ett dialektiskt förhållande mellan teori och praktik

I detta avsnitt problematiseras begreppet erfarenhetsbaserade lärandet utifrån dess möjligheter att leda till ett nytänkande och utvecklingsinriktat lärande, och inte enbart fungerar för att bemästra och upprätthålla en etablerad praktik. Fokus ligger på den teoretiska kunskapens roll för praktiskt handlande. Jag kommer att presentera tre olika perspektiv på sambandet.

Det första perspektivet innebär att *teorin föregår och bestämmer det praktiska handlandet*. Det teoretiska lärandet utgör grunden för kunskapen som sedan fördjupas och differentieras via praktisk verksamhet. Teoretisk utbildning handlar då i stort om att lära ut generella likheter medan det praktiska lärandet går ut på att lära sig olikheter.

För det andra perspektivet är *praktiskt handlande utgångspunkten för att utveckla teoretisk förståelse*. I många arbeten, som till exempel vård och omsorg, formuleras det som ska göras inte verbalt utan genom att man handlar tillsammans. När man till exempel introducerar nya medarbetare sker lärandet genom att man deltar i arbetsprocessen. Överföringen av *tyst kunskap* sker i handling (Ellström & Ekholm, 2001). Molander (1996) använder begreppen *kunskap-i-handling* och *reflektion-i-handling* när han diskuterar skapandet av kunskap via praktisk handling. Basen för kunskap-i-handling är en repertoar av erfarenheter som fungerar som mönster eller förebild för den nya situationen. Kunskap-i-handling övergår till reflektion-i-handling när praktikern blir överraskad, när invanda mönster och rutiner inte längre stämmer.

För det tredje synsättet står *teori och praktik i ett dialektiskt förhållande till varandra*, vilket innebär en interaktion mellan teoretisk kunskap och praktiskt handlande (Ellström & Ekholm, 2001). I min studie tillämpar jag det dialektiska perspektivet. Synsättet innebär att teoretiska kunskaper och praktiskt arbete befruktar varandra i lärandeprocessen. För att individen ska kunna tolka och dra slutsatser från gjorda erfarenheter krävs teoretiska kunskaper. För att kunna ta till sig och befästa teoretiska kunskaper som en del av kompetensen krävs samtidigt möjligheter till praktiskt handlande. Det dialektiska perspektivet betonar det ömsesidigt beroende mellan informellt, erfarenhetsbaserat lärande och formellt, utbildningsbaserat lärande (Ellström & Ekholm, 2001). Gustavsson (2004) bekräftar sambandet i en studie över potentialer för lärande i processoperatörsarbete. Arbetet lärs genom teoretiska utbildningar och interna kurser, men lika viktigt för lärandet är att få prova, lyckas och misslyckas genom att delta i händelser, allt från dagliga rutiner till oförutsedda händelser. Ellström och Ekholm (2001) menar att den teoretiska kunskapen kan ha en viktig funktion genom att den utgör en begreppsapparat inom vilken individen fattar beslut i praktiken. Kunskapskällor kan vara indirekt användbara och hämtade från olika håll som tex. media, litteratur och utbildningsmaterial, vilket gör att individen inte alltid är medveten om dessa.

## 5. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka föreställningar om lärande och kompetensutveckling hos anställda inom omsorgen om funktionshindrade och att relatera dessa till förhållandet mellan formellt och informellt lärande. *Föreställningar* används i ordets vardagliga bemärkelse, dvs. såsom betecknande människors uppfattningar, idéer och bilder av något de iakttagit, upplevt eller tänkt (jfr Swedenborg, 1990). Jag vill bidra till att skapa förståelse för hur de anställda själva upplever hur det de lärt sig i en formell utbildningsinsats integreras i praktiken och kommer hela arbetslaget till del.

Frågeställningarna är:

- Vilka föreställningar har de anställda om lärande och kompetens?
- Hur beskriver de anställda kompetensutvecklingsinsatser som de deltagit i?
- Vilka föreställningar har de anställda om processen att dela med sig av nya kunskaper från formell utbildningsinsats till resten av arbetslaget och tillämpa dessa i praktiken?

# 6. Metod

I det här kapitlet redovisar jag för val av datainsamlingsmetod, analysmetod och tillvägagångssätt vid genomförandet av studien. Vidare diskuteras forskarens roll, etiska frågor och studiens tillförlitlighet.

## 6.1 Den öppna intervjun

För att få svar på mina frågor ansåg jag att en induktiv ansats var det mest fruktbara angreppssättet, vilket innebär att min studie går från empiri till teori. Att inducera betyder i korthet att man drar slutsatser från det speciella till det mer allmänna (Johannessen & Tufte, 2002). Jag vill närma mig forskningsfältet med en öppenhet inför informanternas föreställningar och förståelse av fenomenen lärande, kompetens och kompetensutveckling, eftersom jag anser att meningen man tillskriver dessa fenomen kan relateras till vitt skilda faktorer. Jag vill ta del av informanternas beskrivningar och berättelser utan att, så långt det är möjligt, ha en bestämd uppfattning eller uttalat grundantagande.

När man intresserar sig för människors tolkning och förståelse av ett visst fenomen är den öppna intervjun, även kallad den ostrukturerade intervjun, lämplig, eftersom den innebär att man kartlägger vilken mening individen tillskriver olika förhållanden (Jacobsen, 2007). Fördelen med en öppen, eller ostrukturerad intervju, är att intervjun bär prägeln av ett samtal vilket kan göra det lättare för informanten att prata. Även om forskaren har ett tema för intervjun är vederbörande öppen för informanternas individuella skillnader och anpassar frågorna efter vad som händer under samtalets gång (Johannessen och Tufte, 2002).

Jag har valt att göra fem öppna intervjuer. I upplägget inför intervjuerna lät jag mig till viss del inspireras av Larssons (1986) beskrivning av intervjuarbete med en fenomenografisk ansats. När informanten svarar på en fråga svarar hon inte nödvändigtvis på vad intervjuaren avsett med sin fråga utan på sin egen tolkning av frågan. Det är egentligen först när man vet hur informanten har svarat på en fråga som man kan förstå hur hon tolkat frågan och om hon svarat på det som intervjuaren har avsett att få svar på. Larsson beskriver hur han och hans forskarteam skapar en intervjuplan, bestående av ett antal avgränsade fenomen och några noggrant konstruerade ingångsfrågor som inleder varje nytt fenomen. Frågorna följs av samtal som fördjupar intervjuarens förståelse av informantens uppfattning av fenomenet. De teman som jag ville samtala om i mina intervjuer var: Föreställningar om kompetens och lärande, specifika kompetensutbildningsinsatser som informanterna deltagit i och hur man tillägnar sig och tillämpar det man lärt sig på formell utbildning. Mina ingångsfrågor till varje tema formulerades med orden: ” Kan du berätta om/beskriva...”.

## 6.2 Studiens avgränsningar

Undersökning är begränsad till att behandla föreställningar och förhållanden ur ett individ- och grupperspektiv. Informanterna har ibland fört ledning och chefer på tal men studien går inte närmare in på uppfattningar om och förhållanden på lednings- eller organisationsnivå. I analysarbetet har jag inte dragit några slutsatser utifrån könsperspektiv. Jag har inte heller analyserat hur faktorer som ålder eller yrkeserfarenheter påverkar informanternas föreställningar och uttalanden.

## 6.3 Studiens genomförande

### 6.3.1 Urval

Liv Mannberg, min kontaktperson på Carpe, har varit mig behjälplig med att få kontakt med intervjupersoner. Inledningsvis hade Liv och jag ett möte där vi diskuterade frågeställningar, syfte, genomförande, urval och lämpligaste sätt att söka informanter på. Jag formulerade sedan ett brev där jag sökte personer att intervjua (se bilaga 1). Brevet förmedlades via mejl av Liv Mannberg till projektansvariga på varje kommun. Jag sökte fem personer som arbetar som vårdare/boendestödjare/habiliteringsassistent eller liknande att intervjua. Jag sökte ett brett urval av informanter i olika åldrar och med olika grader av erfarenhet, eftersom det är så praktiken på arbetsplatsen ser ut och jag ville komma den så nära som möjligt. De som var intresserade av att bli intervjuade uppmanades att ta direkt kontakt med mig.

Jag fick 15 intresseanmälningar, av dessa var 13 kvinnor och 2 män. Cirka en tredjedel anmälde sig av sin arbetsledare och resten anmälde sig själva. Johannessen och Tufte (2002) menar att urvalskriterier inte alltid går att bestämma i förväg, utan kan vara något som utkristalliseras under arbetets gång. Jag tänkte mig ett urval av personer som gått minst två kortare föreläsningar/kurser, men nästan alla informanter hade missat detta kriterium och hade i huvudsak Carpes längre poänggivande kurser. Trots att jag varit ute efter ett bredare urval blev det en grupp informanter i högre åldrar med en relativt lång yrkeserfarenhet. Detta berodde på att jag i början accepterade alla som anmälde sig, eftersom jag inte trodde att intresset skulle vara så stort och på att jag inte ställde frågan om ålder vid mejlkontakt. När jag hade fler att välja bland valde jag dem som anmälde sig själva och som jag direkt kunde boka tid med, samt att jag valde bort att ta flera personer från samma arbetsplats eftersom jag ville ta del av erfarenheter från olika arbetsplatsmiljöer. Några anmälde sig för sent, dvs. när jag redan gjort mitt urval på fem personer.

### 6.3.2 Informanter

För att säkra anonymiteten enligt Vetenskapsrådets etiska regler presenteras informanterna endast i övergripande drag. Informanterna arbetar på olika enheter i både södra och norra delar av Stockholms län. Informanterna kan inte kopplas samman med beteckningarna som jag använder efter informanternas citat i resultatredovisningen.

- Kvinna, 49 år, samordnare med arbetsledande funktion, över 20 års erfarenhet inom verksamhetsområdet.
- Man, 52 år, fritidsledare, ca 10 års erfarenhet inom verksamhetsområdet.
- Kvinna, 60 år, arbetshandledare, ca 25 års erfarenhet inom verksamhetsområdet.
- Man, 46 år, arbetshandledare, ca 10 års erfarenhet inom verksamhetsområdet.
- Kvinna, 56 år, personlig assistent, ca 10 års erfarenhet inom verksamhetsområdet.

### 6.3.3 Intervjuerna

Intervjuerna skedde på mitt förslag i avgränsade rum på informanternas arbetsplatser, dels för att underlätta för informanterna och dels för att de skulle känna sig bekväma. I inledningen av varje intervju informerade jag om att intervjun spelades in på band och skulle ta cirka 40 minuter. Jag berättade även att jag tänkte mig intervjun i formen av ett samtal och inte utgick från någon intervjuguide. Intervjuer pågick i 40-50 minuter.

Jag upplevde att alla informanter var lättpratade och gärna delade med sig av sina erfarenheter runt utbildningsinsatser de deltagit i och hur de tänkte kring dessa. Det var uppenbart för mig att vissa av de frågor vi diskuterade runt fenomenet lärande var frågor som informanterna tidigare inte reflekterat över. Jag förstod detta via direkta kommentarer om det, att informanterna tänkte länge och i vissa fall hade svårt att svara och i andra fall gick in i "ett resonemang med sig själva". Detta avspeglar vad Kvale (1997) säger om att en intervjuperson under en intervju själv upptäcker nya förhållanden och ser nya innebörder och samband i sin livsvärld på grundval av sina spontana beskrivningar.

Trots att jag valt den öppna intervjun, dvs. inte hade förutbestämda frågor, märkte jag i efterhand att jag ändå hade ställt liknande frågor vid varje intervjutillfälle. Detta tror jag kom sig av att informanterna förväntade sig någon form av vägledning från mig eftersom de var ovana vid att samtala runt ämnet. Däremot rörde sig svaren och därmed även samtalen i olika riktningar. En informant refererade genomgående till en specifik kurs medan andra förhöll sig till flera kurser och utbildningar de gått. Ett samtal rörde sig mycket runt förhållanden på informantens arbetsplats och kommunens riktlinjer medan andra pratade mer om relationer till kollegor och enskilda brukare osv.

### 6.3.4 Analysprocessen

Min analysmetod kan beskrivas som en sammansmältning av ad hoc-tekniker med fenomenografisk analys som inspiration. Kvale (1997) menar att en användning ad hoc av olika angreppssätt och tekniker för att skapa mening förmodligen är den vanligaste formen av intervjuanalys

Inledningsvis transkriberade jag alla intervjuer. Analysarbetet som följde på det kan beskrivas i tre faser. I den första fasen lät jag materialet tala och ställde mig frågorna: Vad har jag undersökt? Vad kan jag svara på? Mitt intresse rörde sig runt frågan om hur man delar med sig av kunskaper från kurs/föreläsning och hur man tillämpar dessa i praktiken på arbetet. Jag insåg att det skulle vara svårt att säga något om *faktiska* förhållanden, eftersom den processen ofta är omedveten och därmed svår att undersöka och sätta ord på. Däremot hade jag ett material som bestod av de anställdas *föreställningar* om lärande, kompetens och kompetensutveckling. I fas två prövade jag mina data mot olika teorier. Samtidigt läste jag och reflekterade över materialet. I fas tre analyserades materialet utifrån den teoretiska ram jag ansåg lämpligast för att skapa förståelse för mina data.

Larsson (1986) menar att man kritiskt ska granska kategoriseringen av materialet för att upptäcka nya dimensioner i uttalanden som kräver nya formuleringar och nya kategorier. I fas två använde jag mig av följande kategorier: *Föreställningar om kompetens och lärande, kompetensbehov, formella strukturer för lärande, uttalanden om kurser/föreläsningar, hur man delar med sig av kunskap från kurs*. Jag hade svårigheter att särskilja kategorierna åt, allt gick in i varandra och hörde samman. När valet av teori var gjort, i fas tre, föll bitarna på plats och jag koncentrerade mig på sambandet mellan formellt och informellt lärande (se teoriavsnittet). Jag analyserade materialet igen utifrån den uppdelning i tre huvudkategorier som jag presenterar resultatet i: *Föreställningar om lärande och kompetens, Kompetensutvecklingsinsatser och Vad händer när man "är tillbaka" på hemmaplan?* Jag la stor vikt vid jämförelsen mellan olika svar, vilket Larsson (1986) menar är kärnan i analysen. Genom att jämföra skillnader får uppfattningen en gestalt och genom kontraster mellan uppfattningar ser man det karaktäristiska.

## 6.4 Forskarens roll och etiska överväganden

Begreppet *reflexivitet* kan beskrivas som forskarens medvetenhet om den egna närvaron och vilken påverkan den har i mötet med *den andre*. Begreppet inbegriper vidare *tänkandet om det egna tänkandet* och att vara *medveten om sin egen medvetenhet*. Det reflexiva tänkandet bör spinna som en tråd genom hela forskningsprocessen (Ehn & Klein, 2007). I arbetet med uppsatsen har jag varit medveten och reflekterat över uppsatsens "dubbla syften", dels syftet att skriva ett bra examinationsarbete i akademisk bemärkelse, men även syftet att skriva en intressant uppsats med spännande slutsatser för projekt Carpe att ta del av. I sin uppmuntran till studenter att skriva uppsats om projekt Carpe uttrycker projektgruppen en vilja och ett stort intresse för att ta del av uppsatsen och att, om uppsatsen visar på relevant kunskap och innehåll, sprida den till intresserade inom verksamheten ute i kommunerna. Dessa dubbla syften har i

första hand sporrat mig och fått mig att inse vidden av tydlighet i utförande och redovisning av studien.

Jag fick uppfattningen om att många ville ställa upp på intervju för att de är så nöjda med projektet och vill att det ska fortsätta. Vid intervjutillfällena var det viktigt att informanterna förstod att jag inte arbetade inom projekt Carpe, vilket jag fick förtydliga några gånger. Informanten och intervjuaren är inte likställda i intervjusituationen i och med att det är intervjuaren som ställer frågor och kontrollerar situationen. Speciellt vid öppna intervjuer blir relationen mellan forskare och informant avgörande för vilken information som kommer fram (Johannessen & Tufte, 2002). Syftet med intervjun kan glömmas bort och informanten berättar mer än vad hon eller han har tänkt sig genom den förtroliga stämning som kan uppstå. Jag har inte känt mig hindrad av detta faktum i intervjusituationen. Jag har istället försökt stödja informanternas berättande genom uppmuntrande och erkännande reaktioner, (jfr Johannessen & Tufte, 2002) men jag har tagit stor hänsyn till detta faktum i redovisningen av mitt resultat. Jag har i första hand försökt anonymisera informanten framför att presentera ett bra citat eller en viktig slutsats. Jag har tagit bort uppgifter som kan leda till att medarbetare eller chefer skulle kunna koppla informanterna till vissa uttalanden eller faktiska förhållanden och situationer.

Jag inledde varje intervju med att informera om Vetenskapsrådets forskningsetiska krav: *informationskravet* som innebär att forskaren ska informera om forskningsuppdragets syfte, *samtyckeskravet* som betyder att informanten kan avbryta sin medverkan i studien när vederbörande vill, *konfidentialitetskravet* som innebär att informanterna ges största möjliga konfidentialitet och *nyttjandekravet* som betyder att insamlade uppgifter om enskilda personer endast får användas för det avsedda forskningsändamålet (Johannessen & Tufte 2002).

Skrivandet bör också ses som en reflexiv verksamhet där man tar ett steg åt sidan för att se textens tillkomst och se sig själv i hur man beskriver andra (Ehn & Klein, 2007). Analys och skrivande har ibland gått hand i hand, då de båda verksamheterna blir synliga i förhållande till varandra. Jag har försökt att vara medveten om att man som forskare genomgående har tolkningsföreträde över informanternas berättelser i hur man bearbetar, analyserar och slutligen presenterar materialet.

## 6.5 Tillförlitlighet

Den information som kommer fram i en öppen intervju är inte standardiserad och det blir svårare att jämföra informanternas svar i efterhand än när man utgår från en intervjuguide (Johannessen och Tufte, 2002). Trots att samtalen i intervjuerna tog sig olika riktningar så har jag till största delen fått svar på samma typ av frågor så att jag kan göra en jämförande analys av svaren.

Jag menar att den induktiva ansatsen bidrog till att jag ”inte visste vad jag var ute efter”, vilket gjorde att jag var öppen för att upptäcka deras beskrivningar och berättelser om fenomen och att jag inte riskerade att missa viktiga delar, på grund av att jag hade fokus på mina egna antaganden.

När man gör kvalitativa analyser av intervjumaterial söker man tolka innebörden i informanternas uttalanden. I detta arbete blir forskaren det tolkande subjekt som får väga uttalande mot uttalande och se till kontexten för att förstå innebörden. Problemet som uppstår blir huruvida tolkningen är rimlig eller representerar forskarens högst privata uppfattning (Larsson, 1986). Jag är medveten om att de tolkningar jag gör är förbundna med det perspektiv jag har gällande förutsättningar för lärande och utveckling i arbetslivet (jfr Ellström & Ekholm, 2001). I mitt analysarbete har jag försökt att inte dra förhastade slutsatser och samband utan låtit materialet tala för sig själv innan jag försökt nå en djupare förståelse för innebörden i uttalanden och berättelser. En mängd olika frågor kan ställas till en text och dessa olika frågor leder till olika innebörder i texten (Kvale, 1997). I resultatredovisningen har jag genomgående redovisat citat från informanterna för att läsaren ska kunna skapa sig en uppfattning om tillförlitligheten i min analys. Jag har försökt vara tydlig i redovisningen av varje steg i forskningsprocessen.

## 6.6 Överförbarhet

Johannessen och Tufte (2002) använder begreppet *överförbarhet* som handlar om huruvida man i en undersökning har lyckats etablera beskrivningar, begrepp, tolkningar och förklaringar som kan vara användbara i andra sammanhang. Begreppet definierar i vilken utsträckning resultaten från en studie ger mening utöver just denna studie (Johannessen & Tufte, 2002). Resultatet från min studie har vissa likheter med resultaten från andra studier (Ellström & Ekholm, 2001, Rönqvist & Thunborg et al. 1996). I diskussionen lyfter jag generella frågor som kan föra debatten om lärande och kompetensutveckling vidare. Kvale (1997) menar att enligt humanistisk syn, i kontrast till positivistisk syn, är varje situation unik, varje fenomen har sin egen inre struktur och logik. Jag menar att en studie tydligt måste redovisa den specifika bakgrund och kontext mot vilka resultaten vilar för att man i sin tur ska kunna överföra resultatet till andra sammanhang, vilket i min studie bland annat har betytt projekt Carpes verksamhet.

# 7. Resultatredovisning

Jag har valt att presentera resultat och analys i samma avsnitt eftersom jag menar att det ger den mest överskådliga bilden av hur data och tolkning hänger samman. Den kvalitativa forskningsintervjun har till syfte att beskriva och tolka teman i intervjupersonernas livsvärld, det råder därmed ett obrutet sammanhang mellan beskrivning och tolkning (Kvale, 1997). Larsson (1986) menar att om man vill beskriva hur fenomen i omvärlden uppfattas av människor innebär det att man är ute efter innebörder istället för förklaringar, samband eller frekvenser. Det innebär också att man beskriver hur något framstår för dessa människor och inte hur något egentligen är. I analysen av mitt material söker jag i första hand efter den innebörd som informanterna lägger i olika företeelser.

I huvudsak har diskussionerna runt formella utbildningsinsatser gällt insatser i Carpes regi. I vissa fall har vi under intervjuerna gjort jämförelser och talat om tidigare formella utbildningsinsatser utom Carpes regi. När uttalanden gäller dessa påpekar jag det i texten.

Det finns flera olika termer som används för att benämna de personer med funktionshinder som verksamhetens service och omsorg riktar sig till, exempelvis brukare, kunder, arbetstagare. Jag kommer genomgående i nedanstående text använda termen brukare.

## 7.1 Föreställningar om lärande och kompetens

På frågan om vilken kompetens man behöver för att kunna utföra det arbete som informanterna utför, svarar flera med att nämna betydelsen av personliga egenskaper som att ha tålamod, att vara flexibel och kunna känna empati, förståelse och respekt för brukarnas olikheter, känslor och tankar. Informanter nämner även uppfattningen om att kunskaper om olika funktionshinder är A och O för att klara av interaktionen med brukarna på ett tillfredställande sätt. På ovanstående fråga svarar två av informanterna:

Man måste liksom kunna lyssna på riktigt, inte bara sitta och låta dem prata utan man måste visa att man lyssnar på dem... och har du inte den känslan i dig som person så hjälper det inte om du går sjutton Carpeutbildningar, det går inte att bli den personen ändå... och tålamod, väldigt mycket tålamod... det kan du ju liksom inte utbilda dig till tålamod... du kan bli bättre eller sämre... Men har du inte precis de rätta kvalitéerna så hjälper det inte.(informant E)

Tålamod... sen ska man ha förståelse att man respekterar dem som de är. Det är jätteviktigt liksom... en del av dem kan inte prata, men ändå liksom förstår de vad vi säger liksom och de har tecken som vi har fått lära oss... Många har ju egna tecken, men man lär sig, det tar tid att lära sig. (...) Det är mycket utbildning och erfarenheter och sånt, sen måste man

kunna läsa av personen mycket. (...) Jag fick ju lära mig en och en och en och en. Det är svårt. Tycker man inte om att arbeta med sånt här är det nog svårt att kunna lära sig hur de är.(informant C)

I arbetets natur ligger att ibland ta sig tolkningsföreträde, att lotsa, leda och verka i en omedelbar fysisk och social närhet till människor i deras hemmiljö eller på annan plats. Förståelsen och respekten för brukaren beskrivs som ledstjärnor i utförandet av arbetsuppgifterna. Situationer som de anställda ibland ställs inför beskrivs som både komplexa och föränderliga. En informant uppfattar kompetens som något ickestatiskt som förändras i samma takt som samhället, och som det gäller att hänga med på, vilket blir svårare och svårare ju äldre man blir. Exempel på förändringar är att internetberoende bland unga brukare är ett ökande problem och att personer med Downs syndrom blir allt äldre och i högre grad drabbas av demens och andra åldersrelaterade sjukdomar än tidigare. En informant anser att kompetensen kan förändras om man går utbildningar genom att man utvecklas inom vissa områden och kanske får ett nytt synsätt samt ett annat arbetssätt, utbildning ger automatiskt trygghet och säkerhet i yrket. En informant ger uttryck för motsatt uppfattning, dvs. att det på arbetsplatsen råder en inställning att utbildning inte är viktigt och att man lär sig yrket genom erfarenheter.

Informanterna ger uttryck för olika inställningar kring hur man ser på den gemensamma kompetensen inom arbetslaget. Gemensamt för de olika inställningarna är dock att man resonerar utifrån ett brukarfokuserat perspektiv. En informant belyser vikten av en gemensam bas att stå på, som innebär att gruppen har likartade kunskaper i olika funktionshinder och andra baskunskaper. En likartad kompetens inom gruppen skapar en enhetlighet och en tydlighet i gruppen som i sin tur ger trygghet och stabilitet för brukaren, anser informanten. Två andra informanter beskriver däremot uppfattningen att det är bra om individerna inom arbetslaget utbildar sig inom olika områden så att man kompletterar varandra. Den ena informanten anser att en mångfald av kompetenser inom olika områden främjar ett aktivt utbyte av erfarenheter och rutiner kring den enskilda brukaren.

En övervägande uppfattning är att lärandet sker via det dagliga arbetet, som kompletteras med utbildning. En informant beskriver att lärandet sker i interaktion med brukarna och tar sig uttryck av att man ser hur brukarna reagerar och utvecklas.

Några kopplar frågan om hur man ser på utvecklingsmöjligheter till brukarnas möjligheter och begränsningar till utveckling. Flera uppger att de utvecklas i interaktionen med brukarna. Informanterna ger även uttryck för att utveckling och förändring sker via gemensamma diskussioner och att utbyte av erfarenheter och tankar är ett sätt att utveckla och förändra verksamheten.

Jag tror att alla börjar tänka lite grann om man själv får vara med och diskutera. Istället för att någon bara kommer och säger såhär och såhär är det. Utan man får själv tänka, man måste själv bli engagerad.(informant A)

En informant beskriver att en levande diskussion runt exempelvis etiska frågor är viktig för att den anställde ska kunna hantera komplicerade situationer som kan uppstå när de anställda arbetar i brukarens hemmiljö, till exempel hur man hanterar unga brukares internetberoende. Informanten anser att den gemensamma diskussionen i arbetslaget ligger till grund för hur man löser sådana situationer. Två av informanterna arbetar i dagliga verksamheter där brukare och

personal vistas i samma lokaler. Den ena beskriver att personal och brukare är i ständig dialog med varandra, eftersom man ser varandra och är tillsammans hela tiden. Den andra informanten beskriver:

Vi bollar fram och tillbaka med tankar, om vi gör så, nu gjorde jag så, ja då blev det så, vi testar så, Så jag tror att utvecklingsmöjligheterna i gruppen, den är ganska positiv. Alltså... på så sätt att vi kan bolla tankar. Sen önskar man väl att... mer tid att sitta tillsammans och jobba... det är inte alltid det funkar.(informant D)

En informant uttrycker att gemensamma diskussioner som uppstår spontant när man arbetar tillsammans är ett sätt att utveckla verksamheten, genom att man då kan förändra och utveckla rutiner kring brukarna. Tillfällena till att dubbelbemanna är dock sporadiska då man mestadels arbetar enskilt i brukarens hem.

En informant arbetar ensam med sina brukare och är inte del av något arbetslag, kontakten med kollegor inom verksamheten består av möten varannan vecka. Informanten ger uttryck för att det inte finns någon att diskutera arbetssituationen med. Sina utvecklingsmöjligheter beskriver informanten i relation till gruppen av brukare, att man utvecklas varje dag genom att det händer saker som man måste tackla på olika sätt. Informanten upplever sig däremot begränsad i sin utveckling av målstyrningsprocesser och kartläggningsprocesser från ledningen som inte går att praktisera i verksamheten. Som exempel på dagliga situationer beskriver informanten att om en enskild brukare är nedstämd behöver man satsa på den individen för att hela gruppen ska må bra. Detta beskrivs som en princip som informanten arbetar efter och som har utvecklats ur tidigare erfarenheter av situationer från arbete inom ett helt annat verksamhetsområde. I det här fallet har informanten skapat generaliserande kunskap utifrån tidigare erfarenheter av liknande situationer (Jfr Ellström & Hultman, 2004).

Enligt min tolkning har informanterna ett tydligt brukarinriktat perspektiv när de diskuterar lärande och kompetens. Synen på kompetens kan sammanfattas som individens förmåga att interagera med brukarna. Informanterna ger uttryck för en erfarenhetsbaserad syn på lärandet. De flesta anser att man i första hand lär sig yrket i och genom det informella lärandet i den dagliga praktiken på arbetet. Lärandet beskrivs som att utvecklas i interaktion med brukarna. Det informella lärandet behöver kompletteras med formellt lärande i den meningen att det praktiska handlandet, hur man läser av, tolkar och interagerar med brukarna, baseras på teoretisk kunskap om brukarnas funktionshinder och andra specifika kunskapsområden. Jag menar att synen på det erfarenhetsbaserade lärandet speglar ett dialektiskt samband mellan teoretiska kunskaper och praktiskt handlande (jfr Ellström & Ekholm, 2001). Här kan man också tala om sambandet mellan ett utvecklingsinriktat och ett anpassningsinriktat lärande. För att skapa en trygghet och stabilitet för brukaren krävs till viss del ett anpassningsinriktat lärande, då det är viktigt att olika individer kan anpassa sig till den enskilde brukarens vanor och egenheter i det intima arbete som informanterna utför. Samtidigt krävs ett utvecklingsinriktat lärande där man genom erfarenhetsutbyte och diskussioner utvecklar nya rutiner runt brukarna och förnyar verksamheten i takt med att nya förhållanden uppstår. Personliga egenskaper tillskrivs stor betydelse i relation till utbildning för kompetensen. Detta kan enligt min mening spegla en tradition där det råder en omedvetenhet kring vilka indirekta kunskapskällor som individen använder i sitt yrkesutövande (jfr Ellström & Ekholm, 2001). När informanterna beskriver hur de ser på utvecklingsmöjligheter läggs större vikt vid interaktionen med brukaren och dennes

möjligheter till utveckling och mindre vikt vid arbetslaget och möjligheten till utveckling av nya arbetssätt tillsammans med kollegorna.

## 7.2 Kompetensutvecklingsinsatser

### 7.2.1 Carpe - ett smörgåsbord

Överlag uttrycker sig informanter mycket positivt till Carpes verksamhet, dels hur de beskriver sina egna upplevelser och dels när de beskriver sina kollegors uppfattningar om kurser och föreläsningar de deltagit i. Informanterna ger bilden av Carpe som ett helhetskoncept: Carpe har kurser och föreläsningar för alla smaker, de anställda är inne och söker kurser och föreläsningar på Carpes hemsida, samtidigt som kompetensombuden ute på arbetsplatserna tipsar och ger råd, och varje enhet avsätter tid för ”Carpeinformation” på arbetsplatsmöten.

Det har väl blivit mer fokus på kompetensutveckling i och med Carpe.(informant A)

Det här är ett smörgåsbord, folk skriker efter bra utbildningar. Och det här är mycket bra utbildningar.(informant B)

De få gånger som en kurs eller föreläsning beskrivs i negativa ordalag har det handlat om att man inte får sina förväntningar uppfyllda, att man trott att innehållet skulle vara ett annat, att målgruppen av brukare som det handlat om varit en annan än ens egen eller att det inte ”var något nytt”. Informationen om innehållet i Carpes föreläsningar och kurser beskrivs av en informant som knapphändig. ”Det är bara vad det handlar om i stora drag... Och inte vilka det vänder sig till”. Samtliga betonar att föreläsare/lärare har en avgörande betydelse för huruvida kursen eller föreläsningen blir en lärorik upplevelse.

När samtalen har rört tidigare utbildningsinsatser som inte varit i Carpes regi har omdömena varierat betydligt mer, från ”bra” till ”den var inte bra”. När informanterna beskriver mindre bra föreläsningar/kurser kopplas dessa ofta till en dålig föreläsare/lärare.

På frågan om hur det går till när man väljer vad man ska gå ur Carpes utbildningsprogram och vilka som får gå svarar en övervägande del av informanterna att man har ett eget ansvar att söka lämplig utbildning på Carpes hemsida. Det är chefen som bestämmer vem som får gå, om det är många som vill gå gäller turordningsprincipen. På alla, utom en, av informanternas arbetsplatser sätter man in vikarie för personal som är på utbildning. Informanten på den avvikande arbetsplatsen beskriver att arbetslaget får gå kort men att man ställer upp för varandra om någon vill gå på utbildningsinsats.

Kommunens kompetensombud kan ha en mer eller mindre aktiv roll på arbetsplatsen. En informant berättar att kompetensombudet känner personalen väl och tipsar enskilda individer om passande kurser, medan en annan informant uppfattar kompetensombudet som en

förmedlare av information om aktuella kurser, tider och anmälningsförfaranden på möten. Ytterligare en informant berättar att medarbetarna själva sammanfattar information om kurser de gått som kompetensombudet i sin tur sammanställer till allmän information som kommer alla till del. Den informant som själv är kompetensombud beskriver det som en process att ta sig an rollen och uppgiften som kompetensombud, och att hon själv befinner sig i början av processen eftersom hon inte haft uppdraget så länge.

Motivationen till att gå utbildningsinsatser beskriver informanterna som grundat på vilket kompetensbehov man har, på det utbud som finns eller på en generell lust att lära och utvecklas. En av informanterna "har gått det mesta" och syftar då mestadels på kurser och föreläsningar innan Carpes tid. Informanten låter utbudet styra valet av kurser och föreläsningar, "ser jag något jag behöver så går jag". Informanten uttrycker en positiv inställning till formell utbildning men säger samtidigt:

Nej men de (syftar på ledningen inom kommunen) vill ju att man ska söka och så är det. Även om det inte syns i lönekuvertet så vill de att man ska förkovra sig.(informant E)

Andra informanter beskriver viljan att lära sig mer och kopplar detta till vissa kurser och kunskapsområden, som skulle öka deras kompetens i relation till specifika situationer och uppgifter i det dagliga arbetet, som till exempel, "det pedagogiska samtalet" för att hantera komplicerade situationer med anhöriga eller "åldrande utvecklingsstörning" för att kunna stötta och hjälpa de äldre arbetstagarna.

Att utbildning ger mersmak är tydligt i informanternas berättelser, ju mer kunskap man får desto mer ökar nyfikenheten och lusten att lära sig mer. Nedan ger informanterna bilden av "ett uppvaknande", att lusten att lära har vaknat i och med kurser de själva och kollegor har deltagit i.

Då tänkte jag, jag som är till åren, jag ska inte gå några kurser (...) Men så kände jag, det var ju så många år sen, jag behöver få lite input. Jag kände att jag hade stannat upp. Och det måste jag säga den här har givit mig jättemycket... Jag blev lite sporrad faktiskt till att gå kurser här.(informant D)

En av min personal gick en gymnasieutbildning... Och hon har lämnat in: "Jag vill gå en till. Det här har gett mig så mycket." Hon har vuxit sådär jättemycket.(informant B)

Informant A beskriver sin föreställning om att många på informantens arbetsplats tycker att utbildning är mindre viktigt och känner låg motivation för att gå utbildningsinsatser. Informanten tolkar det som att många har arbetat länge, de känner att det rullar på och har skapat en rädsla för att ta sig hemifrån, träffa nya människor och göra något annorlunda. Informanten tror att studiecirkel skulle vara en bra form för lärandet för de som känner motstånd mot utbildning. De som däremot har gått kurser är mycket nöjda och att flera har "vaknat till" och börjar tycka det är spännande. Informanten har själv ändrat inställning i och med Carpe:

Man tycker ibland som jobbar med det här att man kan, man behöver egentligen inte ha någon formell utbildning, men, utan om kemin stämmer så kan man nog lära sig sin kund ändå. Men det har jag nog tyckt, och det har vi alla här tyckt lite grann. Men det har jag nog ändrat mig i och med Carpe.(informant A)

Citatet nedan uttalades i ett resonemang om hur informanten anser att Carpes verksamhet och satsningen på utbildning inom verksamheten har påverkat synen på arbetet och yrkesidentiteten.

... Men det här var kanon. Det har alltid varit så, man har plockat in lite folk från gatan och det har varit lite mammaroll. Det är inte så, det är ett jättesvårt jobb.(informant B)

Enligt min tolkning beskriver informanterna vikten av ett kognitivt stöd till det informella lärandet som kan tillgodoses via ett brett spektrum av utbildningsinsatser som är planerade och organiserade nära verksamheten (jfr Ellström & Hultman, 2004). Flera av informanterna uttrycker tydligt vilket kompetensbehov de har, vilken kurs de skulle vilja gå och kopplar detta till praktiken på arbetet. Svårigheterna med att översätta och rekontextualisera kunskap från formell utbildning uttrycks enligt min tolkning i några av exemplen på utbildningsinsatser som innehållsmässigt inte stämmer med förväntningarna, när exempelvis målgruppen brukare varit en annan än den egna har informanten inte kunnat tillgodogöra sig innehållet och översätta det till den egna kontexten. Genom utbildning och kunskap synliggörs yrkets svårighetsgrader och komplexitet. Informanternas berättelser visar på att synen på lärandet behöver medvetandegöras och förändras för att utbildning ska vinna kraft som kompetenshöjande faktor. Detta speglar vad Rönnqvist, Thunborg och Ellström (1999) säger om att när individen upplever sig ha fått ökad kompetens via utbildning ökar lusten att lära och yrkesidentiteten stärks.

## 7.2.2 Betydelsen av gruppen på kursen

När vi diskuterar de längre kurserna som informanterna deltagit i beskriver alla, utom en, betydelsen av kursdeltagarna som grupp, några beskriver interaktionen inom gruppen som största behållningen med kursen. Informanterna belyser fördelen med att träffa andra, få tips och råd och se hur andra jobbar.

Det mesta man lärde sig av det var ju grupparbetena. Vi fick olika grupparbeten att jobba med. Det man fick mest erfarenhet från det var från de andra deltagarna, tyckte jag, när man samtalade mycket. Det var mycket på rasterna och det var i grupperna.(informant C)

... sen får man ju mycket tips av andra också. Det är väl det som är den stora behållningen tycker jag, man lär sig mycket av andra.(informant A)

Plus det här med nätverk tror jag jättemycket på. Och just det här att träffa andra från andra kommuner, höra hur andra jobbar.(informant B)

Den informant som inte uttalar sig om gruppens betydelse nämner inte någon längre kurs utan mest föreläsningar och kortare kurser. Informanten har svårt att sätta fingret på specifikt innehåll från den senaste kursen mer än "att det var bra".

Informanterna beskriver att gruppen på kursen har varit ett forum för dialog och reflektion, genom vilken man kan processa olika tolkningar av upplevelser och kursinnehåll. Dialog och reflektioner har skett på plats i undervisningslokalen men även via lärportaler och loggböcker på internet. En av informanterna beskriver föreställningen att individer tar till sig och tolkar

kunskap på olika sätt, och att det därför är intressant att ta del av varandras tolkningar. Gruppen kan här ses som en arena där man under interaktion med andra tolkar och begreppsliggör kunskap. En av informanterna beskriver sin kursgrupp som ”kompetent”. Några informanter ger uttryck för fördelarna med en lyhörd och seriös stämning där individerna vågar ta plats och delge gruppen sina åsikter. Kursgruppen beskrivs även i termer av nya bekantskaper och nätverk som man kan kontakta vid eventuella behov, ”blir det något så kan vi bolla liksom”.

Enligt min tolkning av informanternas berättelser har kunskapen ”blivit till” i och genom interaktionen i gruppen. I skolmiljö kan ett anpassningsinriktat lärande förekomma genom fokus på förmedlingspedagogik, men informanterna beskriver ett utvecklingsinriktat lärande där kursinnehållet har genomgått en tolkande och meningsskapande process i och genom gruppen (jfr Rönnqvist, Thunborg et al., 1999). Detta har skett genom att gruppen har getts utrymme och möjlighet till gemensamt reflekterande, via kursernas upplägg men också via den betydelse man har tillskrivit gruppen. Kursdeltagarna har arbetat i grupparbeten och man har uppmuntrat nätverk och arenor för gemensam reflektion. Den informant som inte minns så mycket från sin senaste kurs nämner inte heller gruppens betydelse medan de andra informanterna utförligt beskriver vad de fick ut av kurserna och vilken typ av kunskap de anser sig ha fått.

Vad händer då när man ska tillämpa det man lärt sig i arbetet på hemmaplan? I följande avsnitt redovisar jag hur man delar med sig av sin kunskap till gruppen, hur informanterna ser på möjligheten till utveckling inom gruppen på hemmaplan och hur informanterna uppfattar att de själva tar till sig och tillämpar kunskap de fått via formell utbildning i praktiken.

## **7.3 Vad händer när man ”är tillbaka” på hemmaplan?**

### **7.3.1 Hur tillämpar man det som man lärt på kurs i arbetet?**

Flera av informanterna tyckte att det var svårt att svara på frågorna om hur man tillägnar sig och tillämpar det man lärt sig på kurs, vilket det, enligt min tolkning, naturligtvis är eftersom detta sker via omedvetna processer som man inte alltid har anledning att reflektera över. I alla intervjuer, utom en, kunde informanterna resonera så pass mycket om frågan att jag tycker mig fått en god bild av hur de föreställer sig att det går till. I den intervjun där detta inte skedde berodde det på att samtalet rörde sig mer kring andra frågor som till exempel informantens arbetssituation. Hur man tillägnar sig och tillämpar nya kunskaper beskriver informanterna på lite olika sätt, men med sådana påtagliga likheter att jag kan tolka det som att det råder en samstämmighet mellan informanternas beskrivningar.

Ett sätt att tillägna sig teoretisk kunskap är att föra anteckningar, vilket alla informanter gör under en kurs eller föreläsning. Några beskriver att de sedan bearbetar anteckningarna, till exempel genom att strukturera i pärmar eller renskriva och att de ser detta som ett sätt att tolka och tillägna sig kunskaperna. Anteckningarna används sedan som en minnesbank att gå tillbaks

och slå upp saker i vid behov, vilket tre av dem bokstavligen gör under intervjun för att hitta beskrivning om något från kurs för att kunna delge mig.

De fyra informanterna har gått olika poänggivande kurser där undervisningstillfällena legat utspridda under cirka tio veckor och upp till två terminer. De beskriver fördelarna med att varva undervisning och praktiskt arbete.

Vissa av lärdomarna kan ju ändå vara lite granna just att man kopplar ihop det med fall ute på golvet, man kommer hem, just det såhär var det. Just att det är så interagerat med jobbet, det hänger ju så intimt ihop så det blir så levande på något sätt (...) jag kan se resultat på en gång och jag kan tolka det jag lärt mig på en gång. Jag kan överföra det liksom.(informant B)

Informanterna ger uttryck för att kunskapen ”blir till” genom en växelvis verkan mellan teori och praktiskt handlande i interaktion med andra, som kursdeltagare, kollegor och brukare. Informanterna beskriver med flera exempel hur de genom teoretisk kunskap fått förståelse för situationer, upplevelser och erfarenheter som hör arbetets praktik till. En informant beskriver att hon genom att ha fått ”ord på hur man ser på arbetstagarna” i praktiken har blivit bättre på att stödja och hjälpa fram de resurser som finns hos varje brukare. Praktiska handlingar, rutiner och mönster blir synliga genom teoretisk kunskap och genom att man har pratat och diskuterat om det med andra, som beskrivs i citatet nedan.

Just det här med hygien, integritet. Det är ju så här jag har ju jobbat i så många år så det är så självklart många grejer, att man skyler, täcker för och tänker på vattentemperaturen, men ändå så tror jag att jag kanske tänker mer på vad man gör nu när man har pratat om det.(informant A)

En informant beskriver att teoretisk kunskap om LSS kan vara till hjälp för att belysa och hantera svåra dilemman som kan uppstå i kontakten med anhöriga och brukare i det vardagliga arbetet. Två av informanterna beskriver att de har fått teoretiska redskap i form av metoder och modeller som de tillämpar praktiskt i arbetet.

I citatet nedan svarar informanterna på frågan om hur de ser på kunskapen de fått efter den senaste eller de senaste kurserna de gått.

Det är klart man tänker ju mer nu när olika situationer händer. Vi har ju lite aggressiva ungdomar här också. Att man funderar lite en gång extra. Det gör man.(informant C)

... man löser situationer och det går såhär snabbt, man tänker inte så mycket på att det här har långväga strategier och såna här saker. Men det fick jag ju en inblick i. (...) Men hur kan jag ändå vrida på den här frågeställningen liksom, det tycker jag att jag har fått med mig.(informant B)

...det som jag känner då är att när man har gått den här utbildningen så har man fått nya öron och nya ögon va.(...) Man har fått ett helt annat synsätt.(informant D)

Alla fyra informanter beskriver att de efter den senaste kursen/kurserna har fått ord och begrepp på det ”vardagliga”, och att de nu stannar upp och tänker till över handlingar och interaktioner i det dagliga arbetet. I citatet nedan, där informanten beskriver hur man ”gör kunskapen till sin”,

blir föreställningen av att ha lärt sig väldigt mycket mer under kurserna än vad som kommer arbetet till del belyst.

Man tänker inte så mycket på det, utan det kommer bara på en gång såhär, att det sitter någonstans liksom det man har lärt sig eller hört eller fått föreläst för sig liksom. Jag tror mycket sånt där sitter inne, men det är väl så mycket... man kanske inte får ut den där kunskapen man har fått tror jag också.(informant C)

Enligt min tolkning har informanterna genomgående en omedvetenhet kring hur de transfererar kunskap från kurs till det praktiska arbetet, att de ändå kan svara beror enligt mig på att de under intervjuens gång blir medvetna om problematiken och börjar reflektera (jfr Kvale, 1997). Kursernas upplägg där teori och praktik varvas under längre tid gynnar möjligheterna att tillägna sig och översätta kunskaperna. Lärandet kan här ses som ett nytt synsätt, där rutiner och invanda handlingsmönster blir belysta, och nya värderingar bidrar till ett nytt reflekterande förhållningssätt till arbetet. Det informella lärandet i arbetets praktik blir på så sätt synliggjort (jfr Ellström & Hultman, red, 2004). "Man tänker till" oftare i det dagliga arbetet och går tillbaka och reflekterar över det man lärt sig på kursen för att hitta alternativa lösningar och tankegångar. Den teoretiska kunskapen har bidragit till en ny begreppsapparat som fördjupar förståelsen och ligger till grund för de beslut som individen tar i det praktiska handlandet (jfr Ellström & Ekholm, 2001). Men som en av informanterna ger uttryck för så kan man fundera över i vilken grad kunskaperna integreras och tillämpas i arbetet på så sätt att det leder till förnyelse och utveckling av såväl individ som verksamhet.

### **7.3.2 Hur delar man med sig av det man lärt sig på kurs till övriga arbetslaget?**

Ett av de uttalade målen med Carpes kompetensutvecklande verksamhet är att den enskilda individen ska försöka förmedla den kunskap som han eller hon har tillgodogjort sig på kurser och föreläsningar till resten av arbetslaget. Den formella strukturen för detta beskriver tre av informanterna som: "har man gått en utbildning så ska man ta upp det på arbetsplatsträffar." Formen för hur detta ska gå till tycks inte, efter vad som framgår i mitt material, vara mer uttalat än att "det ska göras". En av de tre informanterna anser att det för många inom arbetslaget är förknippat med prestationsångest att stå och berätta inför andra vad man har varit med om, i dessa fall får man istället berätta öga mot öga eller skriva i den gemensamma mappen på Internet, som alla i arbetslaget har tillgång till. Själv beskriver informanten att redovisning, berättande och att få svara på frågor leder till en djupare reflektion, genom att man blir tvungen att tänka tillbaka och sätta ord på det man har lärt sig.

En annan av de tre informanterna berättar att de har en halvtimme avsatt på en sammankomst cirka en gång i månaden för att förmedla vad de lärt sig på utbildning. Informanten beskriver arbetsgruppen som lyhörd och mottaglig för nya tankar och att det inte varit några svårigheter att förmedla kunskaper från den senaste kursen. Informanten har i detta avseende introducerat ett verktyg, i form av frågetest från kursen, som arbetslaget har använt och diskuterat runt. Den tredje informanten beskriver att trots att de ska ta upp kurser de gått på arbetsplatsmöten så finns det sällan tid till det. Rutinen finns att man tar med material från kursen man gått och

skriver lite kortfattat om den och sätter in i en läspärm och att alla anställda har en schemalagd timme i veckan till läsning.

Två av informanterna beskriver inte någon formell struktur som den ovan. Den ena informanten, som inte tillhör något arbetslag i det dagliga arbetet, beskriver att på mötena som informanten deltar i ingår förvisso Carpe-information, men då förmedlar ingenting från kurserna utan endast information om aktuella kurser. Den andra informanten deltar av arbetsorganisatoriska skäl inte i arbetsplatsmöten, förutom någon enstaka gång. Informanten tror att det fortfarande inom arbetslaget inte anses vara så viktigt med utbildning, men att detta håller på att ändras i och med Carpe.

I nedanstående citat svarar en informant på frågan om hur skillnaden mellan kursgruppen och det vanliga arbetslaget kan beskrivas i fråga om öppenhet och utveckling. Svaret visar på hur informanten uppfattar arbetsplatsens forum för att förmedla kunskap på.

Jag tror att forumet i en skolklass blir mer öppet än det är på en arbetsplats. Där har man ju en hel dag att sitta och diskutera. Här har vi morgonmöten en halvtimme. Vi har konferens, då har vi kanske vår chef med. Vi, alltså det blir mer utsträckt i en skolsal med klasskamrater än vad det blir här på jobbet... För liksom här, visst kan vi diskutera men det blir inte på samma sätt va... Där är vi för att lära oss och ta till oss kunskap. Här är vi på något sätt, försöka förmedla den fast på kort tid.(informant D)

På frågan om hur det som man lärt sig på kurs förmedlas till resten av arbetslaget associerar alla informanter frågan till i vad mån man tar upp det på personalmötet i linje med "den formella regeln". Hur det man lärt sig förmedlas till resten av arbetslaget via interaktion och praktiska handlingar i det dagliga arbetet är det svårare att få svar på. Påpekas bör att flera av informanterna vid intervjutillfällena hade relativt färsk erfarenheter från nyligen avslutade kurser, några kommenterade att de "inte hunnit använda sig av kunskapen än". Men frågan om hur det man lärt sig ska komma resten av arbetslaget till del verkar inte vara en fråga som informanterna hade tänkt speciellt mycket på. Citaten nedan beskriver hur liten vikt som läggs vid att diskutera kurser man gått och svårigheterna med att komma med nya idéer.

Alltså vi har inte pratat ingående om det där, det enda jag fick höra innan jag började av dem som gick i våras då att de, eller den tyckte då att kursen var jättebra. Det är det enda vi har sagt.(informant C)

Det är svårt. Man får liksom smyga in det. För kommer man och säger, "men för det här har jag lärt mig på min utbildning", då är det stopp.(...) Äh, då vill man vara lite besserwisser, jag tror det, det är kvinnligt, jag tror det. Nej, man får ju liksom ta det på ett annat sätt och: "Ska vi prova såhär kanske? Kan det vara bra?" Så man får smyga in det på ett mer naturligt sätt.(informant A)

För jag menar ibland kan det vara så att man kommer tillbaka full av idéer... ja, ja det blir nog bra med det där och så hamnar man in i samma mönster.(informant D)

I min analys saknas det på informanternas arbetsplatser en medvetenhet kring hur individens, gruppens och organisationens lärande hänger samman (jfr Davidson & Svedin, 2004). Informanterna beskriver inga medvetna åtgärder eller strategier för att dela med sig av kunskap från utbildning till resten av arbetslaget, mer än att "det ska göras". Det är svårt att lyckas med detta under en kort redovisning på ett personalmöte. En situation som till och med kan upplevas

som hämmande för vissa. Hur väl individen lyckas med att förmedla sin kunskap till resten av arbetslaget beror, enligt min tolkning av informanternas uttalanden, på i vilken mån man själv gör anspråk på utrymme för detta, vilken roll man har i gruppen och vilka egenskaper man själv tillskriver gruppen. Det kan också vara svårt att redovisa det man lärt sig, eftersom man inte alltid kan sätta ord på vad det är man har lärt sig. För att det man lärt sig ska bli tillämpligt i praktiken behöver det översättas till rådande förhållanden inom den praktik man befinner sig i. Informanterna beskriver att det trots nya kunskaper är lätt att hamna i samma mönster, att man inte använder nya kunskaper och att man med nya idéer kan väcka ett motstånd i gruppen. Jag tolkar det som att informanterna inte får stöd i att tillämpa det de lärt sig i det praktiska arbetet. Det saknas stöd för en tolkande och meningsskapande process tillsammans i gruppen. Jag menar att det saknas en övergripande medvetenhet kring hur individens lärande hänger samman med gruppens lärande och hur sambandet mellan det formella och informella lärandet kan stärkas (jfr Ellström & Ekholm, 2001)

# 8. Diskussion

## 8.1 Resultatdiskussion

Jag har genom att undersöka de anställdas föreställningar om lärande och kompetensutveckling velat förstå vad som händer med det man lärt sig på utbildningsinsatser i mötet med praktiken på arbetet.

Utifrån mitt resultat och min undersökning kan jag konstatera att projekt Carpe har lyckats lyfta upp betydelsen av utbildning och kompetensutveckling på agendan. Projektet har tagit ett helhetsgrepp om frågan och skapat diskussioner på olika nivåer och med flertalet aktörer och intressenter. Kompetensutvecklingsinsatserna har kommit många anställda till del och har enligt mina informanter haft många nöjda deltagare. En bidragande orsak till detta menar jag kan vara förprojektet 2008, där man gjorde en omfattande sammanställning av kompetensbehovet inom verksamhetsområdet. Kompetensutvecklingsinsatserna har lättare att svara mot de anställdas förväntningar och kompetensbehov då de är verksamhetsnära och planerade med ett ”inifrånperspektiv” och inte kommer som färdiga koncept från aktörer utifrån.

Mitt resultat visar att verksamhetsområdet präglas av ett erfarenhetsbaserat lärande. Personliga egenskaper tillskrivs, i relation till utbildning, stor betydelse för kompetensen. Informanterna har ett brukarinriktat fokus när de resonerar kring lärande och utveckling, på så sätt att lärandet sker i och genom interaktion med brukaren och de lägger större vikt vid brukarens möjligheter till utveckling och mindre vikt vid arbetslagets möjligheter till utveckling.

Informanterna har svårt att svara på vad som händer med kunskaper från formella utbildningsinsatser i mötet med praktiken på arbetet. När de under intervjuerna börjar reflektera kan de beskriva att de tillägnat sig ett nytt reflekterande arbetssätt. Den teoretiska kunskapen har gett dem nya begrepp, som möjliggjort att sätta ord på och diskutera det praktiska arbetet, vilket har öppnat för nya dimensioner i yrkesrollen och i arbetets praktik. I min tolkning har de poänggivande kurserna haft gynnsamma förutsättningar för att tillägna sig detta nya reflekterande förhållningssätt. Genom att undervisning varvas med det dagliga arbetet har deltagarna under längre tid fått möjlighet att översätta, tolka och få återkoppling på kunskaper och erfarenheter. Genom informanternas berättelser kan man konstatera att kursgruppen beskrivs som betydelsefull för lärandet, medan arbetslaget på hemmaplan inte tillskrivs samma betydelse. Enligt mig beror detta på att man inte arbetar medvetet med ett lärande och utvecklande perspektiv i verksamheten. De anställda kopplar lärandet till formella läraaktiviteter och inte till det dagliga arbetet och det vanliga arbetslaget. Synen på det individuella lärandet bör också ha tydligare kopplingar till gruppens och organisationens lärande (Davidson & Svedin, 2004).

Informanterna beskriver att det är uttalat att de ska dela med sig av sin kunskap efter utbildningsinsats till resten av arbetslaget, men att detta i praktiken görs väldigt sporadiskt och

mest om individen själv tar initiativ till det. Det råder en omedvetenhet kring hur det man lärt sig tillämpas i praktiken och kommer hela arbetslaget till del. Detta minskar drastiskt förutsättningarna för att det man lärt sig kommer att tillämpas i praktiken och komma arbetslaget och verksamheten till del.

För att återknyta till syftet med min studie, som var att undersöka sambandet mellan det formella och informella lärandet så kan jag konstatera, att det på informanternas arbetsplatser saknas kopplingar mellan det formella lärandet och det informella lärandet. Resultat har likheter med resultat från flera andra studier som visar att företag har haft svårt att utveckla en närmare koppling mellan formella läraaktiviteter och stöd för tillämpning i arbetet (Kock, 2002).

Om formella utbildningsinsatser ska få hållbara effekter som leder till utveckling av anställda och verksamhet bör man se till det ömsesidiga beroendet mellan informellt, erfarenhetsbaserat lärande och formellt, utbildningsbaserat lärande (Ellström och Ekholm, 2001). För att nya tankar och kunskaper ska kunna tillämpas och hållas levande behöver dessa tolkas och översättas till rådande omständigheter, vilket individen gör i och genom gemensamt reflekterande i gruppen. Enligt min uppfattning skapar man bättre förutsättningar för ett fortsatt gemensamt reflekterande om arbetslaget går tillsammans på formella läraaktiviteter, istället för att enskilda individer går på olika insatser.

Om det skapas utrymme för ett kritiskt reflekterande kring nya tankar och kunskaper i arbetslaget på arbetsplatsen, kan detta i sin tur leda till att man kan utvinna ny kunskap och kompetens från det informella lärandet i det dagliga arbetet. Jag menar att sambandet mellan det informella och formella lärandet kan stärkas via en medveten, reflekterande hållning och planering och organisering av kompetensutveckling utifrån en integrerad syn på individens, gruppens och organisationens lärande. Formella läraaktiviteter kan med fördel kombineras med icke-formella läraaktiviteter som har en tydligare koppling till den praktik och kontext som de anställda befinner sig i. Icke-formella läraaktiviteter kan i den definition som här avses betyda studiecirkel, arbetsrotation, studiebesök, arbetsplatsträffar med utbildningsinslag etc (Rönnqvist, 2004).

Mitt resultat har likheter med resultat från andra studier (Kock, 2002 och Felstead et al. 2009) visar på svårigheter att översätta och tillämpa teoretiska kunskaper i praktiken och att mycket kunskap försvinner på vägen utan stödande åtgärder. Slutsatsen leder till frågor om hur kompetensutvecklingen i en högre grad kan integreras i det informella lärandet och hur man kan se arbetsplatsen som en alternativ lärandemiljö till utbildning (Granberg, 2010). Med den vinkeln kan man föra diskussionen om huruvida man bör skapa verksamhetsnära läraaktiviteter som skapas i och fokuserar på den praktik och kontext där kunskaperna ska tillämpas. Med andra ord, läraaktiviteter med arbetsplatsen och det vardagliga organiserandet av arbetet i fokus.

## 8.2 Metoddiskussion

Eftersom jag i ett tidigt stadium hade access till ett stort verksamhetsfält med informanter på olika nivåer och i olika funktioner fanns det möjlighet att fundera över alternativa metoder och olika urvalskriterier. Jag hade tidigt idén att genom information om det specifika nå det generella. Jag tänkte att det kanske skulle vara lättare för informanterna att sätta ord på hur man tillägnar och tillämpar kunskap från kompetensutvecklingsinsats i dagligt arbete om man utgick från en specifik kurs eller föreläsning. Jag och Liv Mannberg (från Carpe) diskuterade möjligheten att låta en person skriva dagbok efter att ha deltagit i en kurs eller föreläsning. Metoden skulle ha varit spännande, men väcker alldeles för många frågor om hur man behandlar skriven text, som skulle riskera att föra mig bort från ämnet. Jag anser att fokusgrupper som alternativ metod skulle kunnat ge nya infallsvinklar till undersökningen, men risken är att deltagarna använder mycket energi och tid till att ta hänsyn till varandra (Johannessen och Tufte, 2002). Via fokusgrupp får man en bild av hur en grupp individer gemensamt tolkar och skapar mening, men man kan samtidigt gå miste om den enskilda individens tankar, på grund av att vissa blir hämmade av gruppen eller har åsikter som ”inte passar in”. Observationer såg jag som ett intressant komplement till intervjuer, men det krävs att man vet vad man ska observera och i vilka situationer, vilket hade krävts tid och en långt gången analys för att ta reda på det.

Via de här diskussionerna kom jag fram till att jag i första hand och i möjligaste mån ville ha de fenomen som jag ville undersöka beskrivna med informanternas egna ord, vilket gjorde den öppna intervjun till den mest passande metoden. Genom samtal lär vi känna andra människor och får ta del av deras erfarenheter, känslor och förhoppningar och om den värld de lever i. Forskningsintervjun är ett sätt att få ta del av den intervjuades livsvärld med avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening (Kvale, 1997). I en strukturerad intervju finns risken att forskaren missar viktiga synpunkter, problemområden eller kunskaper som den intervjuade besitter utan att forskaren får vetskap om dessa (Johannessen och Tufte, 2002). Jag anser att mitt metodval svarar väl upp mot undersökningens innehåll och syfte. Kvale (1997) anser att frågorna ”vad” och ”varför” måste besvaras före frågan ”hur”.

Eftersom jag hade tanken att fokusera samtalen kring ett eller flera specifika undervisningstillfällen ville jag först begränsa urvalet till att gälla deltagare från en specifik föreläsning. Men undersökningen skulle i det fallet bli en fallstudie runt detta specifika tillfälle och data skulle bli för begränsad. Hade jag däremot utfört en mer omfattande studie över tid, med observationer och intervjuer, hade det varit intressant att utgå från ovanstående omständighet och se vad som händer med kunskaper på sikt. När det gäller valet av analysmetod har jag även där inledningsvis funderat över olika alternativ som exempelvis diskursanalys och narrativ analys beroende på vilket material jag skulle få. Den analysteknik som jag arbetade med, och beskriver i avsnittet analysprocessen, framstod som ett lämpligt sätt att bearbeta materialet på när jag började ställa mina data i förhållande till teorin.

### **8.3 Förslag på framtida forskning**

Enligt vad projektgruppen på Carpe tror sig kunna se deltar män i mindre utsträckning än kvinnor i Carpes kompetensutvecklingsinsatser. Av femton personer som anmälde intresse att bli intervjuade i min undersökning var endast två män och resten kvinnor. I min studie valde jag av utrymmesskäl bort genusperspektivet. Det skulle vara av intresse att ta del av en studie som med ett genusperspektiv undersöker motiven till att delta i kompetensutvecklingsinsatser. Som komplement till min egen studie skulle det vara intressant att se en liknande studie på yngre individer som är i inledningen av arbetslivet och har sin egen skolgång färskt i minnet, för att kunna se aspekten på hur ålder och år i yrket påverkar synen på utbildning och lärande i arbetet.

Inom verksamhetsområdet omsorg om funktionshindrade bör man utföra vidare studier runt arbetslaget sett ur ett lärandeperspektiv. Genom datainsamlingsmetoder som observation av arbetsplatsträffar och dagligt arbete kombinerat med intervjuer skulle man skapa en mer omfattande bild av vilka faktorer som påverkar lärvillkoren för arbetslaget.

## 9. Slutsatser

Mitt syfte var att undersöka föreställningar om lärande och kompetensutveckling hos anställda inom omsorgen om funktionshindrade och att relatera dessa till förhållandet mellan formellt och informellt lärande. Resultatet från intervjuerna visar att verksamhetsområdet präglas av ett erfarenhetsbaserat lärande. Projekt Carpes formella kompetensutvecklingsinsatser har hållit en hög kvalité och fått många anställda att öppna ögonen för värdet av att utveckla sin kompetens genom utbildning. Informanterna beskriver att de fått ett nytt reflekterande arbetssätt efter att ha gått de poänggivande kurserna, vilket kan bero på att undervisning och praktiskt arbete varvas under längre tid. Men det råder en omedvetenhet kring hur det man lärt sig tillämpas i praktiken och kommer hela arbetslaget till del. Jag menar att det på informanternas arbetsplatser behöver skapas kopplingar mellan det formella och informella lärandet och mellan individens, gruppens och organisationens lärande. Man bör skapa en medveten reflekterande hållning till lärandet och skapa stödjande åtgärder för tillämpning av kunskap från utbildning i det praktiska arbetet. En vidare diskussion är huruvida kompetensutveckling i en högre grad kan integreras i det informella lärandet och om man bör skapa läraaktiviteter med arbetsplatsen som lärmiljö och det praktiska arbetets kontext i fokus.

# 10. Referenser

- Davidson, B. & Svedin, P-O. (2004) Operatörsarbete och lärande i högautomatiserad industri. I Ellström, P-E. & Hultman, G. (red) *Lärande och förändring i organisationer om pedagogik i arbetslivet*. Pozkal: Studentlitteratur
- Ehn, B. & Klein, B. (2007) *Från erfarenhet till text Om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Ellström, E. & Ekholm, B. (2001) *Lärande i omsorgsarbete, En studie av hemtjänsten som lärandemiljö*. Motala: Linköpings universitet CMTO
- Ellström, P-E. (2004) Reproduktivt och utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet. I Ellström, P-E. & Hultman, G. (red) *Lärande och förändring i organisationer om pedagogik i arbetslivet*. Pozkal: Studentlitteratur
- Felstead, A. & Fuller, A. et al. (2009) *Improving Working as Learning*, New York: Routledge
- Granberg, M. (2010) *Lärande i arbetsliv och organisationer - en teori – och litteraturoversikt*. Uppsala: Pedagogiska Institutionen Uppsala universitet
- Granberg, O. (2009) *Lära eller läras*. Lund: Studentlitteratur AB
- Gustavsson, M. (2004) Potentialer för lärande i processoperatörsarbete. I Ellström, P-E. & Hultman, G. (red) *Lärande och förändring i organisationer om pedagogik i arbetslivet*. Pozkal: Studentlitteratur
- Jacobsen, D-I. (2007). *Förståelse, beskrivning och förklaring Introduktion till samhällsvetenskaplig metod för hälsovård och socialt arbete*. Studentlitteratur för den svenska utgåvan
- Johannessen, A. & Tufte, P-A. (2002). *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Liber AB
- Kock, H (2002) *Lärande i teamorganiserad produktion, En studie av tre industriföretag*. Institutionen för beteendevetenskap: Linköpings Universitet
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys- exemplet fenomenografi*. Malmö: Studentlitteratur
- Molander, B. (1996) *Kunskap i handling*, Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Rönnqvist, D. (2004) Kompetensutveckling i praktiken – ett samspel mellan ledning, yrkesgrupper och omvärld. I Ellström, P-E. & Hultman, G. (red) *Lärande och förändring i organisationer om pedagogik i arbetslivet*. Pozkal: Studentlitteratur

Rönnqvist, D. Thunborg, C. & Camilla & Ellström, P-E. (1999) *Arbete, kompetenskrav och lärande inom hälso- och sjukvården*, Linköping: Linköpings universitet Institutionen för pedagogik och psykologi

Swedenborg, L. (red.) (1990) *Svensk ordbok*. Norbok: Språkdata och Norstedts Förlag AB

Säljö, R. (2005) *Lärande & kulturella redskap*. Falun: Norstedts Akademiska Förlag

### **Elektroniska källor**

Nedanstående källor är besökta 2010-11-23

[http://www.projektcarpe.se/dokument/bil\\_slutrappor\\_analys.pdf](http://www.projektcarpe.se/dokument/bil_slutrappor_analys.pdf)

[http://www.projektcarpe.se/dokument/kort\\_for\\_webb.pdf](http://www.projektcarpe.se/dokument/kort_for_webb.pdf)

[http://www.projektcarpe.se/dokument/kort\\_om\\_carpe\\_%20upponer.pdf](http://www.projektcarpe.se/dokument/kort_om_carpe_%20upponer.pdf)

<http://www.projektcarpe.se/kompetensombud.html>

<http://www.projektcarpe.se/kompetensutveckling.html>

<http://www.projektcarpe.se/malsattning.html>

Nedanstående källa är besökt 2010-12-16

<http://www.socialstyrelsen.se/regelverk/lagarochforordningar/lagenomstodochservicetillvissa>

# Bilaga 1

Intervjupersoner sökes!

Stockholm 2010-10-19

Mitt namn är Annelie Arffman, jag studerar Pedagogik på Pedagogiska institutionen vid Stockholms Universitet. Under hösten ska jag skriva en c-uppsats om ämnet kompetensutveckling i samarbete med projekt Carpe. Syftet med studien är att undersöka hur anställda inom omsorgen om funktionshindrade omvandlar kunskap från föreläsning eller kurs till att bli tillämplig i det vardagliga arbetet. Studien kommer att bygga på fem intervjuer, därför söker jag nu personer att intervjua.

Jag söker dig som:

- Arbetar som vårdare/boendestödjare/habiliteringsassistent eller liknande inom omsorgen om funktionshindrade (hur länge du arbetat eller i vilken omfattning du arbetar spelar ingen roll).
- Har deltagit i minst två kompetensutvecklingsinsatser i form av kortare kurs eller föreläsning.

Jag är intresserad av ditt perspektiv på de föreläsningar/kurser som du har gått och om, och hur du kan relatera dem till det vardagliga arbetet. Du kommer att vara anonym i all redovisning av studien.

Intervjun tar ca 40 – 60 minuter. Mitt önskemål är att intervjuerna genomförs så snart du har möjlighet. Var och när kommer vi överrens om, till exempel i anslutning till ditt arbete.

Jag hoppas på din medverkan!

Hör av dig till mig!

Skicka ett mail med dina kontaktuppgifter.

Stockholms universitet  
106 91 Stockholm  
Telefon: 08-16 20 00  
[www.su.se](http://www.su.se)



**Stockholms**  
universitet