Delaktighet- och lärprocesser i en yrkesutbildning

En studie av vuxna elevers erfarenheter av vård- och omsorgsutbildning inom Komvux

Katarina Lagercrantz All

©Katarina Lagercrantz All, Stockholms Universitet 2017

Omslagsfoto: Carina Nordström,
Elever på Vård- och omsorgsprogrammet, Sundsvalls gymnasium

ISBN tryckt 978-91-7649-638-1
ISBN pdf 978-91-7649-639-8

Tryck: US-AB, Stockholm 2017
Distributör: Publit
Tidigare avhandlingsserier: "Avhandlingar från Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete" no 1-10 and "Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen no 1-171".

Till Mikaela, William, Edvard och Jakob

Innehåll

Förord 9

Kapitel 1– Inledning 11

Avhandlingens övergripande syfte 16

Disposition 18

Kapitel 2 – Bakgrund 20

Vård- och omsorgsutbildningen inom Komvux 20

Den gymnasiala vuxenutbildningens historia 22

De korta vårdutbildningarna för vuxna 25

Kompetensutveckling av vård- och omsorgspersonal 27

En ny målgrupp 27

Utbildning som inkludering 29

Livslångt lärande 30

Arbetet som vård- och omsorgspersonal 31

Reformer och ökade krav på kompetens 34

Sammanfattning 36

Kapitel 3 – Tidigare forskning 37

Vård- och omsorgsutbildning som individuell utveckling 39

Att kunna hjälpa 39

En ny förståelse av sig själv och andra 40

Värdet av utbildning 40

Kunskap- och kompetensutveckling inom vård- och omsorgsarbete ... 41

Den personliga kompetensen 41

Möjlighet och hinder för lärande 42

Utbildningens innebörd för den personliga och den yrkesmässiga utvecklingen 43

Vad man bör kunna i vård och omsorg 44

Krav på vuxeneleven 45

Utbildning och påverkansprocesser 46

Vård- och omsorgsutbildning som en väg till kollektiv yrkestillhörighet 47

Yrkessocialisation 48

Delaktighet i det svenska samhället 49

Delaktighet i arbetslivet 52

Tillhörighet 55

Tillhörighet och trygghet 56
Sammanfattning 57

Kapitel 4 – Teoretiska utgångspunkter och syfte 59
Yrkeskunnande och kompetens 60
Legitimt perifert deltagande 64
Yrkesgemenskapen 65
Gränser i yrkesgemenskapen 67
Delaktighetsbanor 68
Identitetsprocessen 70
Meningsskapande 72
Artefakter och reifikation 72
Förhandling om mening 74
Sammanfattning och avslutande kommentar 75
Syfte 76

Kapitel 5 – Metod och analys av empirin 78
Tillvägagångssätt och urval 78
Genomförande - Intervjusituationen 80
Transkribering 82
Hermeneutik 83
Stockholmsskolan 84
Erfarenhetsnära och erfarenhetsöverskridande tolkning 86
Kvalitetskriterier 88
Några särskilda metodfrågor 91
Etiska ställningstaganden 92
Femton vuxenstuderande - deltagarna 94

Kapitel 6 – Att söka en plats 98
Att inte ha någon plats 99
Målet med utbildningen 102
Att byta bana och bli någon annan 105
Att få plats för att växa som person 107
Att gå vidare till annan plats i framtiden 108
Sammanfattning och erfarenhetsöverskridande tolkning 111
Utanförskap 112
Ökat legitimt deltagande 114
Personlig utveckling 116
Ökad tillhörighet i olika gemenskaper 117

Kapitel 7 – Utbildningen och dess utmaningar 120
Att vara tillbaka till skola och utbildning 121
Möten med vårdtagare 123
Ansvaret som är på gott och på ont 127
Våldet som en del av arbetet 130
Närhet till andra och till sig själv 134

Vem ska man vara? 136
Förhandling om tiden 139
Förhandling om yrkesgemenskapen 140
Sammanfattande analys och erfarenhetsöverskridande tolkning..... 142
Utbildning och förhandling om åtaganden 143
Att förhandla om olika förhållningssätt − vem ska jag vara? 144
Personlig växt 145
Tiden och omsorgsrationaliteten 147

Kapitel 8 – Den eftersträvansvärda kompetensen..... 148
Den nödvändiga yrkeskompetensen 149
En ökad förståelse för vårdtagarna 152
Den praktiska kompetensen..... 154
Att lära sig hantera tiden..... 156
Kulturell kompetens 158
Praktisk klokhet 161
Det svenska språket och yrkesspråket 163
Olika platser för lärande..... 166
Handledare och lärare..... 169
Personlig mognad..... 172
Sammanfattande analys och erfarenhetsöverskridande tolkning..... 174
Yrkeskompetens och ett sätt att vara 175
Praktiken 177
Den regerande kompetensen..... 179
Den kulturella och språkliga kompetensen 181
Krav på nya resurser..... 183

Kapitel 9 – Det komplexa utbildningsprojektet 185
Utbildningen som delaktighetsprocess 185
Delaktighetsbanans förlopp och viktigaste komponenter 188
Kritiska punkter och vägskäl på delaktighetsbanan 190
Att börja en utbildning som vuxen 191
Att kunna kombinera teori och praktik 192
Personlig och privat..... 193
Mötet med sjukdom och död..... 194
Våldet 196
Vården och omsorgens organisering..... 198
Avgörande resurser 200
Egen kulturkompetens 201
Tidigare personliga erfarenheter 202
Lärarna och handledarnas avgörande betydelse 203
Att vidareutveckla Lave & Wengers teori..... 205
De medierande artefakterna 207
Intellektuella redskap 209
Fysiska redskap 210

.....210
Inte ett, utan tre utbildningsprojekt 212
De två samhällsprojekten.....213
Disciplinerande inkludering.....216
Avhopp 217
Konflikter inom vuxenelevernas eget utbildningsprojekt 218
Flexibilitet och individualisering kontra delaktighet 219
Avslutande kommentarer..... 221
English summary 223
Referenser.....231
Elektroniska källor.....241
Bilaga 1. 243
Bilaga 2. 246

Förord

På frågan om de utmaningar som forskarutbildningen gav upphov till var värt uppoffringarna måste svaret bli ja. Även om vägen varit både lång och krokig har det funnits många glädjeämnen. Det handlar främst om alla inspirerande möten och intressanta diskussioner i både informella och formella sammanhang. Att skriva en avhandling handlar i hög grad om en personlig resa, men som sker tillsammans med betydelsefulla andra.

Först vill jag börja med att tacka alla elever som ställde upp och lät mig ta del av era erfarenheter.

Tack mina handledare. Marja, utan dig skulle jag aldrig ha sökt forskarutbildningen. Tack Ulf, du har varit en trogen följeslagare på delaktighetsbanan. Anders, du var läsare vid mitt 50 % seminarium, tack för det. Du kom också senare in i avhandlingsarbetet som huvudhandledare. Din roll och betydelse som handledare kan inte nog överskattas. Utan ditt stöd under de sista två åren hade det inte blivit någon avhandling.

Tack, Birgitta Sandström, som tillsammans med Anders Gustavsson var läsare vid mitt 50 % seminarium.

Tack Gunnar Karlsson och Lars Naeslund för konstruktiv kritik vid slutseminariet. Tack alla deltagarna vid Tolkningsseminariet, tack Caroline Gustavsson och Louise Ramsby för stöd och spännande samtal. Tack alla i Vetylgruppen för seminarier och konferenser som varit möjliga att delta i tillsammans med er.

Tack Margun Lundström och Monica Findahl för att ni förde in mig i läraryrket. Tack alla vårdlärarkollegor för alla roliga och fantastiska äventyr vi har haft tillsammans. Tack Åsa O`Connor, Ann-Sophie Gjöres och ni andra vårdlärare och skolledare som hjälpte till när jag skulle intervjua eleverna. Tack Marianne Hägglöf Westin för alla samtal vi haft om utbildning, om Wittgeinstein, om Lss och om livet.

Tack Eva Eliasson och Åsa Broberger för språkgranskning. Tack, Tanya O´Reilly för din ovärderliga hjälp med den engelska språkgranskningen.

Tack, Carina Nordström och eleverna på Vård- och omsorgsprogrammet i Sundsvall som gjorde omslagsbilden möjlig.

Tack Christina, Eva, Lena och Christer och all annan administrativ personal för er hjälpsamhet. Tack alla doktorandkollegor under åren som gått, Camilla, Enni, Liz, Max, Kjerstin, Christine, Christina, Eva, Utepgänget och speciellt Maria Terning för alla samtal om livet som doktorand.

Tack alla vänner! Vad vore livet utan er; Kittysarna, Richegänget och alla ni andra. Jag hoppas att jag kommer att vara mer närvarande framöver. Tack hästvännerna på Åsen och på Berga och våra ridturer tillsammans, men också för att ni har hjälpt till med Gandalf när tiden inte har räckt till. Mina fyrbenta kamrater har bidragit på sitt sätt genom att leda bort tankarna, men också bidragit till att fokusera på det som är viktigt. Hundpromenader och ridturer kan lösa de allra flesta problem. Tack mamma för att du gett mig värdefulla intressen.

Tack min familj. Tack mina barn! Ni har inte bara bidragit med IT-stöd och engelska översättningar, utan det viktigaste av allt är att ni finns till och ger mitt liv mening.

Micke, utan ditt stöd, din hjälp och din kärlek skulle jag inte överleva,

Tack!

Båstad den 1 januari 2017

Katarina Lagercrantz All

Kapitel 1– Inledning

När jag började här visste jag faktiskt ingenting. När chefen hälsade mig välkommen var allting väldigt främmande. Till en början fick jag inte göra så mycket. Mest fick jag titta på, laga lite kaffe. Men efter ett tag fick jag börja göra lite mer, hjälpa till att bädda och sen att mata vårdtagarna, nästan helt själv. Nu får jag göra nästan allting själv, ja inte riktigt allting, en del saker måste ju handledaren vara med på. Från början hade jag en handledare som inte kunde så mycket, men nu har jag en jättebra, som förstår mig. Jag börjar kunna använda en del hjälpmedel som används när man ska ta upp vårdtagarna, bland annat liften, men den får jag inte använda ensam. Nu börjar de gamla känna igen mig också och det känns ju bra. Speciellt en tant hon blir glad när jag kommer och hon frågar om jag kommer i morgon, då känns det som att man är omtyckt. Chefen har frågat om jag vill jobba extra på helgerna, så då känns det ju faktiskt som att man klarar av jobbet också. Jag hoppas att jag snart kan få en fast anställning när jag är undersköterska och klar med utbildningen. Det skulle ju vara bra att ha en fast inkomst. Då skulle man känna att man klarar sig själv. Det skulle kännas tryggt.

Det inledande citatet är ett exempel på hur en ung vuxenelev på vård-och omsorgsutbildningen inom den kommunala vuxenutbildningen (Komvux)[1], beskriver sina erfarenheter från praktiken på en arbetsplats inom vård och omsorg. Citatet skildrar hur hon inledningsvis får gå bredvid de mer erfarna undersköterskorna och mest iaktta, hur de andra arbetar, men hur hon med tiden blir alltmer delaktig i arbetsuppgifterna. Hon beskriver hur hon sakta, steg för steg, får ta ett allt större ansvar. Att bli igenkänd av vårdtagarna har stor betydelse för hennes självkänsla. Att bli erbjuden arbete under helgerna innebär att hon känner sig accepterad av kollegorna. Praktiken innebär för henne en möjlighet till extraarbete, ett första steg in på arbetsmarknaden, något som har betydelse för hennes möjlighet att klara sig själv ekonomiskt, men som också har betydelse för en trygghet i en vidare och existentiell mening.

Eleven är i början av sin utbildning, men har läst en del teori innan hon kommer ut i praktiken. Det som uttrycks i citatet, ”inte kunna någonting”, kan därmed tyckas vara en hård kritik mot den teoretiska delen av utbildningen. Ett sätt att förstå detta är, att även om eleven har tagit del av det teoretiska i kurserna i utbildningen, saknar hon den viktiga förståelsen för det dagliga arbetet i vård- och omsorgsverksamheten. Det vill säga den kompetensen som endast kan tillägnas genom att vara delaktig i arbetet, genom att få prova på arbetsuppgifter som ingår i det kommande yrket och möta andra yrkesverksamma. När eleven beskriver sina erfarenheter av utbildningen är det främst praktiken som är i fokus. Hon återvänder i sitt berättande till möten med vårdtagare och handledare och den betydelse dessa har haft för hennes lärande.

En förhoppning som eleven uttrycker är att utbildningen ska leda till en anställning och tryggad ekonomi. Den unga vuxnas uttalande ger på det viset

---

[1] När jag i den fortsatta texten relaterar till den kommunala vuxenutbildningen använder jag mig även av den vedertagna förkortningen Komvux. För vuxna finns inget formellt Vård-och omsorgsprogram utan vård och omsorgsutbildningen på Komvux bedrivs som separata kurser, det vill säga utbildningen består av ett antal kurser som tillsammans ger eleverna de kurspoäng som motsvarar hela utbildningen. ”I vissa fall kan vuxenutbildning på gymnasial nivå även tillhandahållas av ett landsting. Den kommunala vuxenutbildningen omfattar all gymnasial vuxenutbildning även om den är organiserad av en privat anordnare på uppdrag av kommunen. Anordnaren av utbildningen kan antingen vara kommunen själv eller en enskild anordnare på uppdrag av kommunen, men det är kommunen som har huvudmannaskapet, det vill säga det formella ansvaret”. Skollagen 23 kap., 1§.

uttryck för att utbildningen betyder något mer för henne än det som enbart hör till yrkeskunnandet. I hennes fortsatta berättande beskriver hon också upplevelsen av att stå utanför ett socialt sammanhang. Eleven beskriver ”Man kände sig oduglig, man kände inte att man hade någon plats i samhället överhuvudtaget”.[2] I min analys av utsagan om platsen och liknande beskrivningar av andra vuxenelever, blev det tydligt att vård- och omsorgsutbildningens betydelse för eleverna i hög grad handlar om att de tycker att de befinner sig i ett utanförskap. Att de önskar bli delaktiga först i arbetslivet, men i en vidare mening också i det svenska samhället som vuxna och produktiva medborgare. Upplevelsen av att sakna en plats i tillvaron hade för många också en djup existentiell innebörd.

I den här avhandlingen undersöker jag den kommunala vård- och omsorgsutbildningens betydelse, så som den kommer till uttryck i elevernas beskrivningar av sina personliga utbildningsprojekt. Eftersom de individuella utbildningsprojekten i hög grad handlade om att bli delaktig i en yrkesgemenskap, i det svenska samhället och att bli socialt accepterad, har jag analyserat vuxenelevernas personliga erfarenheter i de sociala sammanhang där eleverna strävar efter att bli delaktiga. Det innebär att jag i min analys överskrider de individuella utbildningsprojekten och dess betydelse, för att sätta in dem i den sociala kontext där elevernas delaktighet i en yrkesgemenskap och ett vidare socialt sammanhang utvecklas och bestäms. Som framgår längre fram i avhandlingen hämtar jag här inspiration från två teorier om lärande, tillägnandet av befintliga sociokulturella redskap, samt ökad delaktighet i en yrkesgemenskap av betydelse för individens lärprocess. Det är således inte undervisningen av vuxeneleverna eller deras tillägnade förmågor och skicklighet som står i fokus i avhandlingen, utan snarare vård- och omsorgslärande som delaktighetsprojekt.

I min analys av vuxenelevernas berättelser om sin utbildning har jag också blivit alltmer intresserad av vad deras utbildning innebär för slags lärande. Det första övergripande syftet med studien, i vilket elevernas möten med vårdtagare var centralt, har under arbetet, som en följd av intervjutexterna utvecklats. Även om en del av intervjusamtalen handlade om möten mellan eleverna och vårdtagare, berättade eleverna också om mycket annat som är av betydelse för dem under utbildningens. De beskrev till exempel olika personer de möter under utbildningen, om olika former av utmaningar de ställs inför och den kompetens som krävs av dem under utbildningen och i

[2] Detta är ett citat som jag återkommer till och analyserar vidare i kapitel 6 i avhandlingen.

vård- och omsorgsarbetet. På det sättet kom också mitt intresse för utbildningen att förändras och det ursprungliga relativt snäva syftet blivit betydligt vidare. Jag vill betona att de teorier om lärande som är viktiga teoretiska verktyg i analysen har tillkommit efterhand analysarbetet har fortskridit och inte något jag har haft med mig inledningsvis. Från att först ha uppfattat delaktighetsprojekten och lärandeprojekten som helt olika företeelser, har jag i analysen kommit att förstå att den här sortens lärande i hög grad kan ses som att vinna delaktighet i en yrkesgemenskap. Man kan säga att ett sådant lärande i hög grad är socialt och min avhandling är ett exempel på ett sådant socialt yrkeslärande.

Att komma ut i praktiken som oerfaren, introduceras i arbetsuppgifter och bli alltmer delaktig i en arbetsgemenskap kan med den unga vuxenelevens berättande i det inledande citatet framstå som en relativt okomplicerad process. Utifrån mina egna erfarenheter kan dock elevernas upplevelser av den teoretiska, skolförlagda och den praktikförlagda delen av utbildningen rymma en rad upplevelser som kan komplicera deras väg genom utbildningen. Det finns, menar jag, en rad både yttre och inre faktorer som kommer att ha betydelse för deras erfarenheter av utbildningen. Mitt antagande att utbildningen inte alltid är en enkel bana bygger på mina egna erfarenheter av utbildningar inom vård- och omsorg. Mitt arbete inom olika områden av vård- och omsorgsverksamheter har inneburit att jag är väl förtrogen med det sammanhang praktiken ingår i, under utbildningen och de olika situationer eleverna kan ställas inför när de kommer ut i praktiken. Det är emellertid i rollen som lärare, i möten med elever i vård- och omsorgsutbildning inom den kommunala vuxenutbildningen som framförallt har gett upphov till frågor om de lärprocesser som sker under en utbildning. Lärande kan beskrivas på olika sätt, för mig handlar det om en process som sker genom all mänsklig aktivitet. Hur lärandet sker, vad människor lär och vad som är viktigt att kunna påverkas dock av hur omgivningen ser ut, vilka krav som ställs och vilka förutsättningar som ges individen.

De personer jag har intervjuat 2010 gick det tidigare Omvårdnadsprogrammets kurser, detta ersattes hösten 2012 inom vuxenutbildningen med Vård- och omsorgsprogrammets kurser i enlighet med Gy 11.[3] Den förändring som skett kan uppfattas främst vara ett namnbyte, då kursernas innehåll i hög grad överensstämmer och kurserna ger möjlighet till att söka samma arbeten som tidigare inom vård- och omsorgsområdet. En skillnad är att

[3] Inom ungdomsgymnasiet sker skiftet till Vård- och omsorgsprogrammet till läroplanen för GY11, medan för vuxenutbildningen sker skiftet hösten 2012 och benämns Vux12.

Vård- och omsorgsprogrammet beskrivs vara ett yrkesprogram, medan det tidigare Omvårdnadsprogrammet var ett yrkesförberedande program. Vid en närmare genomläsning av examensmålen framkommer dock även skillnader mellan de olika utbildningarna som är av betydelse, något jag återkommer till i kapitel två och fem. Trots skillnaderna mellan den gamla och den nya gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen anser jag att intervjupersonernas erfarenheter av kurserna i enlighet med det tidigare Lpf 94 har relevans för det nya programmet. Jag kommer i den fortsatta texten att relatera till utbildningen som den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen med litet v.

Även om jag mer utförligt kommer att beskriva vård- och omsorgsutbildningen inom Komvux i kapitel två, vill jag dock redan här kort beskriva utbildningen, samt ange flera skäl till varför den är intressant att studera. En av bevekelsegrunderna för att studera vård- och omsorgsutbildningen är att den utgör den formella utbildningsvägen för att kunna söka arbete som bland annat undersköterska, mentalskötare och andra yrken inom vård och omsorg.[4] Vård- och omsorgssektorn är i dagens samhälle ett mycket stort verksamhetsområde, med stora rekryteringsbehov under de kommande decennierna. Under 2014 gick cirka 14 000 deltagare de kurser som tillsammans ger den behörighet som beskrevs ovan.[5] Ett annat viktigt skäl är att det är en utbildning som efter en relativt kort tid leder till ett krävande yrke inom vård- och omsorgsverksamheterna.[6]

Eleverna i vård- och omsorgsutbildningen inom Komvux kommer i första hand att arbeta inom äldreomsorgen. Det är ett område inom vården och omsorgen som under senare år har utvecklats i riktning mot en alltmer vårdinriktad omsorg, med höga krav på kompetens i mötet med svårt sjuka och en allt äldre population.[7] Ökade krav på vård- och omsorgspersonalens kompetens framförs frekvent från både allmänheten och olika instanser i samhället. Att undersöka utbildningen och elevernas erfarenheter av denna måste därför anses vara värdefullt, utifrån att den betraktas vara lösningen på den brist på kompetens hos personal som ofta beskrivs vara orsaken till missförhållanden inom vården och omsorgen.

---

[4] Törnqvist, A. (2004).
[5] Statistik visar att kurser som ingår i vård- och omsorgsprogrammet; hälsopedagogik, psykologi, medicin, vård och omsorgs hade över 15000 elever vardera under kalenderåret 2014, Se http:[…]www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/komvux/elever-och-kursdeltagare.
[6] Törnqvist, A. (2004). Drugge, C. (2003); Byström, E. (2013); Bennich, M.(2012).
[7] Ibid.

Sammanfattningsvis kan man säga att vård- och omsorgsutbildningen inom den kommunala vuxenutbildningen är en rekryteringsbas när det gäller den stora efterfrågan på kompetent vård- och omsorgspersonal som förväntas öka under de närmsta åren.[8] Till detta kommer att utbildningen för många arbetssökande är en väg att komma in på arbetsmarknaden, ge en möjlighet till försörjning och att bli delaktiga i samhället. För många av vuxeneleverna handlar det om att vård- och omsorgsutbildningen utgör ett första steg in i det svenska samhället, att bli svensk. Den kommunala vård och omsorgsutbildningen kan på det sättet sägas vara något av en nyckel till dagens aktuella frågor om inkludering respektive exkludering i samhället.

Avhandlingens övergripande syfte

Avhandlingens övergripande syfte är att öka våra förutsättningar att förstå elevernas erfarenheter av vård- och omsorgsutbildningen genom att i hermeneutisk mening tolka elevernas erfarenheter av denna, med fokus på utbildningen som delaktighet- och lärprocess. De frågor jag är intresserad av är vad utbildningen betytt för eleverna mot bakgrund av vilka förväntningar vuxeneleverna har på utbildningen, hur eleverna förhåller sig till de krav och de olika utmaningar utbildningen kan ge upphov till samt hur elevernas lärprocesser kan förstås i termer av bland annat av delaktighetsbanor och medierande artefakter.

De elever jag har valt att intervjua utgör en heterogen grupp, dock med några gemensamma nämnare att de önskar utbilda sig till undersköterska, mentalskötare, personlig assistent eller andra liknande arbeten inom vården och omsorgen. För en del kan det handla om att få den formella utbildningen för att få en ökad legitimitet på sin arbetsplats. För andra handlar det om att komma in på arbetsmarknaden och för åter andra att få en fast anställning.

Som eleven beskriver inledningsvis har praktiken[9] stor betydelse för den lärprocess som är ett led i elevens erfarenhet av delaktighet i yrkesgemenskapen. En utgångspunkt i avhandlingen är att det lärande som sker under en

---

[8] Ca160 000 gymnasieutbildad vård- och omsorgspersonal beräknas saknas år 2035. Den främsta rekryteringsbasen förväntas vara Komvux på grund av det minskade intresset för vård- och omsorgsutbildningen inom gymnasieskolan. Det innebär att den gymnasieutbildade vård- och omsorgspersonalen är en av de yrkesgrupperna med störst rekryteringsbehov i framtiden, Statistiska centralbyrån,(SCB). (2014). *Trender och prognoser.*

[9] Med praktiken avser jag i studien den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen (APL) som sker ute i vård- och omsorgsverksamheterna.

yrkesutbildning till stor del sker i ett socialt sammanhang i en yrkesgemenskap. Den i USA verksamma pedagogen Etienne Wenger och socialantropologen Jean Lave har i sin bok, ”Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation”, skrivit om hur tillträde till en yrkesgemenskap kan gå till.[10] De beskriver med sin lärandeteori, en delaktighetsprocess där lärandet blir en social process som går ut på att få tillträde till en yrkesgemenskap, genom att lära sig av och bli accepterad av de redan yrkeskunniga. Deras teori går ut på att den oerfarna, till exempel genom en utbildning, kan uppnå en perifer legitim delaktighet i en yrkesgemenskap och sedan ges möjlighet till en utveckling i riktning till en mer central delaktighet. En utveckling som sker genom att tillägna sig vad de mer erfarna gör i praktiken och på det sättet vinna deras erkännande. Man kan säga att min avhandling undersöker vård- och omsorgselevernas erfarenheter av utbildningen, från legitim perifer delaktighet till en mer central delaktighet i yrket. Ett viktigt teoretiskt begrepp i avhandlingen är därför delaktighetsbanor med inspiration av Wengers begrepp ”trajectories of participation”.[11]

En annan lärandeteori, i vissa avseenden nära besläktad med Lave och Wengers arbeten, är den så kallade sociokulturella teorin som i Sverige främst beskrivits av göteborgspedagogen Roger Säljö.[12] En viktig utgångspunkt i detta perspektiv är att människor som lärande varelser interagerar med olika kulturella verktyg, så kallade artefakter och att människors förmåga att tillägna sig dessa driver lärandet. Säljö beskriver att ett sociokulturellt perspektiv på lärande intresserar sig för hur människor kan ta till sig och använda sig av både inre och yttre tillgångar. På det sättet handlar det om ett perspektiv som fokuserar på samspelet mellan kultur och individ. I den föreliggande avhandlingen handlar det om samspelet mellan den enskilda individen, utbildningskontexten och de samhälleliga förutsättningarna. Man skulle kunna säga att den sociokulturella teorin intresserar sig mera för det individuella lärandet än vad teorin om lärande som social delaktighet gör (Lave och Wenger).[13] Den sociokulturella teorin visar hur lärandet av inre resurser också handlar om att tillägna sig de yttre resurser som är gemensamma i det sociala sammanhanget. I samband med att förstå elevernas upplevelser av deras lärande blir detta därför en givande teori för mig för att förstå elever-

[10] Lave, J & Wenger, E. (1991/2011).
[11] Wenger, E. (1998/1999/2008).
[12] Säljö, R. (2000/2005).
[13] Lave, J & Wenger, E. (1991/2011).

nas beskrivningar av sitt lärande i relation till utbildning, praktik och den yrkesverksamhet de syftar till att arbeta inom.

Disposition

Avhandlingen innefattar nio kapitel. I detta första kapitel har jag redogjort för bakgrunden till de tankar och övergripande frågor som ligger till grund för avhandlingen.

I kapitel två kommer jag inledningsvis att redogöra för den i avhandlingen aktuella vård- och omsorgsutbildningen. Den hör till de korta vårdutbildningarna och jag redogör för dess historia och utveckling under åren. Efter detta beskriver jag den kommunala vuxenutbildningen (Komvux), dess utveckling, organisation och struktur. Eftersom den gymnasiala yrkesutbildningen inom Komvux kan ses som en möjlighet till delaktighet i arbetslivet, men även som ett inkluderingsprojekt, diskuterar jag därefter detta och det i sammanhanget närliggande begreppet ”livslångt lärande”. De under senare års stora arbetsplatsförlagda utbildningssatsningarna av den formella utbildningen inom vård- och omsorg kan ses vara en kombination av kompetensutveckling av personalen och inkluderingsprojekt och är därför relevant i förhållande till avhandlingens syfte. Avslutningsvis redogör jag för de arbetsuppgifter och den kontext eleverna möter ute i den praktikförlagda delen av utbildningen och i deras framtida arbete.

I kapitel tre presenteras tidigare forskning och jag inleder med att redogöra för vård- och omsorgsutbildningar och komvuxutbildningar från olika perspektiv. Utifrån avhandlingens syfte och frågeställningar som rör de delaktighet- och lärprocesser som sker i yrkeslivet, tar jag upp en del forskning som behandlat detta inom olika verksamheter och yrken. Avslutningsvis presenterar jag forskning utifrån begreppet tillhörighet och dess mening för människor i olika sammanhang.

I kapitel fyra redogörs för de teoretiska utgångspunkterna i avhandlingen. Jag inleder med att redovisa för det centrala teoretiska perspektivet som används i analysen i enlighet med Lave & Wengers teorier om ”situated learning” och ”legitimate peripheral participation” och det nära förbundna sociokulturella perspektivet i enlighet med Säljö. Kapitlet avslutas med att jag preciserar avhandlingens syfte.

I kapitel fem kommer jag att beskriva de metodologiska utgångspunkterna. Jag inleder med att redogöra för tillvägagångssättet vid insamlingen av empirin och genomförandet av intervjusamtalen. Vidare beskriver jag den her-

meneutiska traditionen, den så kallade Stockholmsskolan som varit en modell vid analysprocessen. Jag kommer också i detta kapitel att diskutera kvalitativa aspekter i studien samt resonera utifrån det som har varit mina etiska dilemman och etiska riktlinjer i avhandlingen. Sist i detta kapitel ges en kort beskrivning av de 15 intervjupersoner som deltog i studien.

Kapitlen sex-åtta utgör avhandlingens empiriska kapitel. I kapitel sex, med rubriken ” Att söka en plats” presenteras den empiri i vilken intervjupersonernas skildringar om upphovet till utbildningen är i fokus, om det som explicit uttrycks vara avsaknad av en plats i arbetslivet, men som också behandlar plats i existentiell mening. I kapitel sju fokuserar jag under rubriken ”Utbildningen och dess utmaningar” på den empiri som tar upp utmaningarna förknippade med delaktigheten eleverna strävar efter i enlighet med det tidigare kapitlet. Kapitel åtta, med titeln ”Den eftersträvansvärda kompetensen”, behandlar den lärprocess utbildningen ger upphov till och hur eleverna har att förhålla sig till den för att få den eftersträvansvärda platsen i arbetslivet och i samhället.

Kapitel nio utgör det avslutande kapitlet i vilket jag diskuterar studiens sammanfattande resultat i relation till avhandlingens frågeställningar, teoretiska utgångspunkter samt ger förslag på fortsatt forskning.

Kapitel 2 – Bakgrund

I det följande kapitlet kommer jag att ge en mer utförlig beskrivning av vård- och omsorgsutbildningen inom den kommunala vuxenutbildningen. Jag kommer i kapitlet att diskutera den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningens betydelse som yrkesutbildning, att ge den kompetens som krävs för att arbeta inom yrket och utbildningen och dess betydelse som ett samhälleligt inkluderingsuppdrag. Jag kommer som ett led i detta att beskriva vuxenutbildningens utveckling, dess organisation och struktur, samt hur vuxenutbildningen kan förstås i relation till samhälleliga förändringar. Vård- och omsorgsutbildningen inom gymnasieskolan och Komvux representerar de korta vårdutbildningarna och jag beskriver vidare i kapitlet utvecklingen och organiseringen av dessa. I detta avsnitt beskriver jag även skillnader mellan det tidigare Omvårdnadsprogrammet, som mina intervjupersoner har gått, och det nya Vård- och omsorgsprogrammet enligt Vux12. För att ge läsarna en ökad förståelse för den praktik och de arbetsuppgifter eleverna möter under praktiken, den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen (APL)[14] ger jag slutligen en beskrivning av vård och omsorgsverksamheterna och de arbetsuppgifter som ingår i yrket.

Vård- och omsorgsutbildningen inom Komvux

Den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen[15] anses idag vara den formella utbildningen till arbetet som undersköterska, skötare och vårdare, be-

[14] Praktiken under utbildningen i olika vård och omsorgsverksamheter förkortas APL, arbetsplatsförlagt lärande.

[15] Omvårdnadsprogrammet inom ungdomsgymnasiet omvandlades med GY11 till Vård- och omsorgsprogrammet. Inom den kommunala vuxenutbildningen skedde en motsvarande förändring av den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen, det tidigare Omvårdnadsprogrammet, med det som inom Komvux benämns Vux12. För vuxenutbildningen sker övergången till den nya utbildningen hösten 2012. Det sker en del förändringar i och med den nya utbildningen, bland annat beskrivs utbildningen vara en yrkesutbildning och ha en närmre koppling till arbetet, en mer utförlig redogörelse sker på s. 26 och i kapitel 5 på s. 90

roende på inriktning under utbildningen.[16] Det stora flertalet av eleverna kommer dock att arbeta inom äldreomsorgen, eftersom det är det område inom vilket det framförallt efterfrågas personal. Vård- och omsorgsutbildningen på gymnasiet är en bred generalistutbildning och leder inte till en yrkestitel. Den ger möjlighet att söka arbete som till exempel undersköterska, mentalskötare, personlig assistent, det vill säga som personal inom vård- och omsorgsverksamheter. Det var med införandet av Omvårdnadsprogrammet som målet i enlighet med läroplanen blev att ”utbilda en optimalt flexibel omvårdare”.[17] Skälet till den mer flexibla utbildningen beskrivs som att detta ökar möjligheten att arbeta inom olika områden inom vård och omsorg. Herrman beskriver en utveckling av Omvårdnadsprogrammet mot en rörlig och flexibel vård- och omsorgspersonal som det går att flytta runt mellan olika verksamheter.[18]

Vård- och omsorgsutbildningen inom vuxenutbildningen är inte som på ungdomsgymnasiet ett gymnasieprogram.[19] Vuxeneleverna går ett antal kurser som tillsammans uppgår till 1500 poäng. Kurserna är planerade till cirka tre terminer, eller 60 veckors studier, varav 12 veckor kan vara arbetsplatsförlagd utbildning (APL). Längden på utbildningen kan dock variera beroende på elevernas tidigare erfarenheter av vård- och omsorgsarbete och därmed möjligheten att validera[20] en del kurser och på så sätt förkorta utbildningen. Elevernas möjligheter att validera kurser är avhängigt deras tidigare erfarenheter. Utbildningen innefattar enbart karaktärsämnen, det vill säga de kurser som kan kopplas till vård och omsorg, de så kallade karaktärsämena. Enligt programmålen i det tidigare Omvårdnadsprogrammet[21] var detta ett gymnasieprogram i vilket det teoretiska och det praktiska kunnandet skulle vara väl sammanflätade.[22] Enligt programmålen var språket centralt för möten, relationer och lärande. Vidare betonades reflektion och analys som vik-

---

[16] Socialstyrelsen. (2006). Vård och omsorgsassistenters kompetens - en litteraturgenomgång. Artikelnummer: 2006-123-39

[17] Herrman, M. (1998). s. 77 Omvårdnadsprogrammet ersatte Vårdlinjen 1992, men ersatte också andra utbildningsvägar inom vård och omsorg som skötare inom psykiatrisk vård och vårdare/vårdarinna för utvecklingsstörda.

[18] Herrman, M. (1998).

[19] Vård och omsorgsprogrammet för ungdomar är tre år och innefattar då även de för gymnasieskolan obligatoriska kärnämnena.

[20] Validering av tidigare erfarenheter, kunskaper och kompetens som personer tillägnat sig tidigare oavsett var detta skett,
http:[…]www.skolverket.se/skolformer/vuxenutbildning/validering.

[21] Kurserna i det program intervjupersonerna har gått.

[22] Omvårdnadsprogrammet Programmål, kursplaner, betygskriterier, kommentarer Gy 94, Skolverket.

tiga aspekter i utbildningen. Det etiska perspektivet var övergripande och programmets kärna. Det nuvarande Vård- och omsorgsprogrammet beskrivs att i högre grad än den tidigare utbildningen, Omvårdnadsprogrammet, vara en yrkesinriktad utbildning. Eleverna anses med utbildningen att direkt kunna påbörja en yrkesbana. I enlighet med tidigare studieplan betonas även i den nya utbildningen språket och kommunikationens betydelse. Utbildningen ska vidare leda till en helhetssyn på människan, något som ställer krav på kunskaper i medicin, pedagogik, sociologi, psykologi och vårdvetenskap.[23]

Som framgår i citatet i det inledande kapitlet är praktiken, den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen (APL), mycket viktig för eleverna. Det är under den delen av utbildningen eleverna möter vårdtagare, handledare, kollegor, övrig vårdpersonal och anhöriga. Det är under praktiken de har möjlighet att lära sig omsätta de teoretiska delarna av utbildningen och få pröva på och ta del av de arbetsuppgifter som ingår i arbetet. Under praktiken faller de teoretiska delarna på plats och en viktig del av elevernas lärprocess sker därmed i den praktiska verksamheten.[24] Majoriteten av eleverna gör sin praktik inom äldreomsorgen och det är inom det området de flesta kommer att få anställning efter utbildningen.[25]

Den gymnasiala vuxenutbildningens historia

Den svenska vuxenutbildningen har under åren karakteriserats av delvis olika intressen; utbildning som ett led i demokratisering och främjande av sociala relationer, respektive utbildning för att stärka tillväxt och kapital. Vad som varit förgrund respektive bakgrund har växlat över tid och speglar, menar Tång, de pågående samhällsförändringarna.[26]

1960-talet var ett decennium som innebar en rad stora förändringar inom svenskt utbildningsväsen med ett flertal utbildningsreformer, med bland annat utvecklingen av den kommunala vuxenutbildningen.[27] Den kommunala vuxenutbildningen infördes 1967 och var en möjlighet för personer att komplettera tidigare skolgång. Den så kallade begåvningsreserven ansågs vara en viktig tillgång för arbetsmarknaden. En utbyggd vuxenutbildning och ökade möjligheter till utbildning följde ett framväxande ideal om demokrati, om

[23] Examensmålen för Vård och omsorgsprogrammet, se skolverket
[24] Gustavsson, J och Rystedt, H. (2007:01).
[25] Ahnlund, P. & Johansson, S. (2011).
[26] Tång, P-O. (2006). s. 27
[27] Johansson, K. & Salin, S. (2004).

rätt till utbildning oavsett kön, sociokulturell bakgrund och ekonomiska möjligheter.[28] Under 1970-talet förändrades dock i viss utsträckning inriktningen på vuxenutbildningen, från fokus på begåvningsreserven till att istället handla om vad som kan benämnas som resurssvaga grupper i samhället.[29] Den tidigare starkt motiverade gruppen av vuxenelever beskrivs under senare år har förändrats.[30] Till skillnad från tidigare grupper har många av dagens elever liten eller ingen erfarenhet av arbetslivet och har kanske varit arbetslösa under en längre tid. Ett antal har erfarenheter av tidigare misslyckade studier och önskar därför med gymnasiestudierna få de betyg de saknar sedan tidigare.[31] Många personer i vår tid, skriver Larsson, ser utbildning som ett sätt att hitta en riktning i tillvaron.[32]

Under 1990-talet skedde stora förändringar av vuxenutbildningen och tanken om utbildning som ett led i ett rättvisare samhälle och allas rätt till utbildning tonades ner. Tanken om vuxenutbildning som ett viktigt led i den ekonomiska utvecklingen kom i stället att vara dominerande.[33] Den ökade arbetslösheten under 1990-talet och den minskade efterfrågan på lågutbildad arbetskraft innebar ett ökat behov på utbildningssatsningar. Som en konsekvens av detta påbörjades 1997 ett omfattande kunskapslyft för vuxna, det så kallade Kunskapslyftet.[34] Syftet med Kunskapslyftet var att minska arbetslösheten, men också att utöka vuxenutbildningen.[35]

Den stora satsningen på vuxenutbildningen ledde till stora organisatoriska och strukturella förändringar av den kommunala vuxenutbildningen. Med Kunskapslyftet bröts det tidigare monopolet med de kommunala anordnarna och det blev möjligt för privata aktörer att upphandla utbildningsuppdrag från kommunen.[36] Detta innebar att den kommunala vuxenutbildningen kom att utvecklas till vad som kan uppfattas vara en utbildningsmarknad för ut-

---

[28] Henning Loeb, I. (2006).
[29] Regeringens proposition, 1970:35
[30] Abrandt Dahlgren, M. (2007). s. 47-48
[31] Ibid.
[32] Larsson, S. (2006).
[33] Johansson, K. & Salin, S. (2004).
[34] Kunskapslyftet var satsningen på vuxenutbildning med 100 000 extra platser, under åren 1997-2002, för personer med avsaknad av högskoleförberedande gymnasiebehörighet. Det var en utbildningssatsning som initierades i samband med regeringens proposition (1995/96:222) om åtgärder för att minska arbetslösheten. Tanken bakom projektet var att höja utbildnings och kunskapsnivån för att bibehålla Sveriges konkurrenskraft och bevara en levande demokrati, (Nordström, G. & Bengtsson-Sandberg, K. 2004)
[35] Jakobsson, E. (2007).
[36] Lumsden Wass, K. (2006). s. 47

bildningsanordnare. Den utveckling som skett har också inneburit att vuxenutbildningen i en allt högre utsträckning kommit att ingå i nätverk bestående av utbildningsanordnare och arbetsförmedling, i vilka även arbetsmarknadens parter är medverkande. 1990-talets vuxenutbildningspolitik har på det sättet karakteriserats av att i stor utsträckning integrerats med arbetsmarknads- näringslivs- och tillväxtpolitik.[37]

Förutom att organisationen av vuxenutbildningen har förändrats har även undervisningsformen reformerats. De tidigare konventionella studierna med traditionell klassrumsundervisning har i hög grad ersatts av olika former av flexibla undervisningsformer. Olika former av distansundervisning är allt mer vanligt inom Komvux.[38] Flexibilitet och individanpassning lyfts fram som centralt inom vuxenutbildningen för att möjliggöra för vuxna att studera oberoende av deras livssituation. Den distansutbildning som erbjuds vuxeneleverna kan anta olika former, men karakteriseras av en interaktiv undervisningsmetod i vilken elev och lärare kan vara åtskilda i tid och rum. Eleverna har på så sätt möjlighet att själva påverka när och var de skall ta del av sin undervisning. Distansutbildningen, ”blended-learning”, innebär vanligen att undervisning sker via on-line aktiviteter. Det innebär att eleverna får ett färdigt standardiserat material via digitaliserade kursplaner och studiehandledningar. Den här systematiserade undervisningen anses inte bara ge en större grupp vuxna möjligheter att studera, utan också vara en konkretiserad idé om kvalitetssäkring, genom att samtliga elever anses få samma undervisning och kunskapsinnehåll.[39] Tång beskriver att dagens vuxenutbildning påminner om 1960-talets undervisningsteknologi med programmerad utbildning och självinstruerande undervisningsmaterial.[40] Den undervisning som på grund av bristande resultat ersattes av andra former under 1970-talet, kom således att återvända under 2000-talet. Det finns måhända en spänning mellan den standardiserade och den centralt styrda undervisningsmodellen och kravet på det individualiserade lärandet som förespråkas från myndigheternas sida.[41] Skolinspektionen framhåller att den höga flexibiliteten och friheten med distansstudier innebär en stor utmaning för både eleven och utbildningsanordnaren. De menar att den utformning av utbildningen som erbjuds eleverna

[37] Lumsden Wass, K. (2006).
[38] Skolinspektionens rapport 2014-11-24, Dnr 400-2014: 1138
[39] Wärvik, G-B., (2011, 2013.)
[40] Tång, P-O. (2013).
[41] Ibid.

inte alltid är anpassad till elevgruppen som deltar i den kommunala vuxenutbildningen.[42]

Med de riktlinjer som ligger till grund för vuxenutbildning, med dess starka betoning på utformning av individuella studieplaner och flexibla studiegångar, är det möjligt att vuxenutbildningen i sin utformning har närmat sig det som gäller inom högskola och universitet. Det har påtalats att detta kan innebära att endast studieintresserade, självständiga, förändringsbenägna och skötsamma deltagare kan lyckas i dagens vuxenstudier. [43] Det är därmed en utveckling som har kritiserats för att inte stämma överens med tanken om det livslånga lärandet för alla.[44] Den flexibla och den självständigt utformade utbildningen anses kunna leda till att utestänga istället för att möjliggöra utbildning, lärande och delaktighet i samhällslivet. Det som anses vara målen med vuxenutbildningen.[45]

De korta vårdutbildningarna för vuxna

När vi ser tillbaka i tiden har utbildningen inom vård och omsorg skiftat karaktär, från renodlade lärlingsutbildningar under förra seklets början till en mer formaliserad utbildning under 1900-talet. De första organiserade utbildningarna till vårdbiträden tillkom under 1950-talet. Detta var en utbildning som innebar inskolning av arbetsuppgifterna för att lära sig arbetet. Den mer formella utbildningen till undersköterska startade 1946 och var oförändrad fram till 1958, då den kom att ingå i läroplanen för yrkesskolan.[46] Inträdeskraven till undersköterskeutbildningen var folkskola och två års praktik som sjukvårdsbiträde med goda vitsord. Undersköterskeutbildningen omfattade åtta veckor med praktik och teoriundervisning.

1971 kom den grundläggande vårdutbildningen att ligga inom gymnasieskolan och vara öppen också för ungdomar. Från en yrkesutbildning som i huvudsak var förlagd på arbetsplatsen, innebar införandet av Vårdlinjen en utveckling i riktning mot studier med högre krav av åtskillnad mellan den teoretiska undervisningen och den praktiska delen av utbildningen. Den tidigare utbildningen som varit tydligt målinriktad mot en fortsatt anställning

---

[42] Skolinspektionen. (2015). www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrappoter/kvalitetsgranskningar/2015/distansutbildning/distansutbildning-slutrapport.pdf

[43] Assarsson, L - L och Sipos Zackrisson, K. (2006). s. 157-159

[44] Ibid.

[45] Skolverket, Läroplan för vuxenutbildningen 2012

[46] Walldal, E.(1986).; Pilhammar Andersson; E. (1992).; Eriksson, H. & Gunnarsson, E. (1997).

inom yrket, kom att med Vårdlinjen inom gymnasieskolan, vara en inträdesbiljett till fortsatta studier.[47] 1991 startade Omvårdnadsprogrammet, som kom att ersättas av Vård- och omsorgsprogrammet inom Komvux hösten 2012.

Det finns som jag tidigare skrivit likheter mellan de kurser som ingår i det tidigare Omvårdnadsprogrammet och det nya Vård- och omsorgsprogrammet i enlighet med GY11. Det senare beskrivs dock vara ett yrkesprogram till skillnad från det tidigare yrkesförberedande programmet. Det framhålls i examensmålen att eleverna efter examen ska kunna ”utföra arbetsuppgifter på ett yrkesmässigt sätt”.[48] De tidigare programmålen har ersatts av examensmål. Betygssystemet har skiftat från en tregradig till en sjugradig skala. Kopplingen till branscherna har stärkts och handledarnas roll under APL har lyfts fram, med en stor satsning från Skolverket på handledarutbildning.[49] Vid en jämförelse mellan Omvårdnadsprogrammets programmål och examensmålen för Vård- och omsorgsutbildningen kan det uppfattas som att den senare är en mer krävande utbildning. Examensmålen med det nya programmet är utförliga och mer detaljerade. I de tidigare programmålen uttrycks att utbildningen ger möjligheter, I de nya examensmålen uttrycks att utbildningen *ska* utveckla elevernas förmågor inom ett flertal områden.

Skolverket skriver:

> ”Utbildningen *ska* ge färdigheter i att utföra de arbetsuppgifter som förekommer inom området, såsom stöd och hjälp med personlig vård, medicintekniska uppgifter, hushållsuppgifter samt administrativa, sociala och socialpedagogiska uppgifter. Dessa arbetsuppgifter ska utföras på ett yrkesmässigt sätt, dvs. etiskt, estetiskt, hygieniskt, rehabiliterande eller habiliterande, ergonomiskt och hälsofrämjande.”[50]

En förklaring till skillnaden mellan de olika programmen kan vara att vård- och omsorgsarbetet har förändrats, blivit mer krävande och att därmed personalen behöver mer kunskaper och andra verktyg för att klara arbetet. Kraven på vård- och omsorgspersonalen har ökat bland annat genom att en mer avancerad vård- och omsorg bedrivs i hemmen.[51] Den nya utbildningen, med en tydlig yrkesinriktning, kan vara exempel på att det inte finns tid och resurser att ta emot personal som, trots utbildning, inte direkt kan bidra fullt i

[47] Walldal, E. (1986).
[48] Skolverket, gymnasieskola 2011.
[49] Skolverket, 2015
[50] Skolverket, gymnasieskola 2011.
[51] Sveriges Kommuner och landsting. (2007). Baskompetens inom vård och omsorg.

arbetet. Detta är en tolkning som kan finna sitt stöd i de kompetenssatsningar som beskrivs i nästa avsnitt.

Kompetensutveckling av vård- och omsorgspersonal

Under senare år har det genomförts flera stora nationella satsningar när det gäller kompetensutveckling av vård- och omsorgspersonal. Exempel på dessa är Omvårdnadslyftet och Kompetensstegen.[52] Av mer lokal karaktär kan nämnas Arbetsam och Språksam, två större EU-projekt inom Stockholmsområdet.[53] De är båda kompetensutvecklingsprojekt inom vård och omsorg, det senare med fokus på språkutveckling i kombination med kompetensutveckling. Validering och en flexibel studiegång kan anses vara förutsättningar för att dessa insatser, när det gäller vård- och omsorgspersonalens kompetens, ska kunna genomföras. De ovan nämnda utbildningssatsningarna kan vara exempel på en nära samverkan mellan lärande i en formell utbildningskontext och arbetsplatslärande. Det som skiljer dessa utbildningssatsningar från den traditionella Komvuxutbildningen är således att de sker i närmare anknytning till arbetsplatsen. Deltagarnas arbetsplats kan sägas vara basen i deras lärande. I vissa fall kommer lärarna ut till arbetsplatsen och undervisningen bedrivs med utgångspunkt i verksamheten.

En ny målgrupp

Vuxenutbildning och satsningen på vuxnas lärande står, som jag tidigare diskuterat, i ett nära förhållande till situationen på arbetsmarknaden. Med stigande arbetslöshet ökar anslagen till utbildning.[54] De stora utbildningssatsningarna inom vård- och omsorgssektorn under senare år kan anses befinna sig i en gråzon, mellan arbetsmarknadsåtgärd för att förhindra arbetslöshet och utanförskap och strävan efter ökad kompetens hos personalen. Det handlar om utbildningssatsningar med inriktning på kompetensökning, med

---

[52] http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2015/2015-2-43

[53] SpråkSam drevs mellan 2009 - 2011 och ArbetSam 2011-2013 av stiftelsen Stockholms läns Äldrecentrum och finansierat av Europeiska Socialfonden. Det senare med Lidingö stad som projektägare. Syftet med projekten var att stärka anställda med en svag ställning på arbetsmarknaden genom att utveckla språk och yrkeskompetens.
http:[…]www.aldrecentrum.se/utbildning1/spraksam/ 2015 1023; Kompetensstegen SoU 2007:88 Att lära nära. Stöd till kommuner för verklighetsnära kompetensutveckling inom omsorg och vård av äldre.

[54] Vesterberg, V. (2011). Även
http://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2015/04/utbildningsdepartementets-samlade-budgetsatsningar/

koppling till arbetsplatsens behov, men också om att öka anställningsbarheten för en kortutbildad personalgrupp inom vård och omsorg.[55] Utöver att stärka yrkeskunnandet handlar det således om att minska risken för arbetslöshet och utanförskap. Bristen på utbildad vård- och omsorgspersonal och den förväntade ökade efterfrågan på yrkesgruppen innebär att vård- och omsorgsutbildningen anses vara en säker utbildningsväg till arbete och försörjning.[56] Vård- och omsorgsutbildningen kan på det sättet ge arbetslösa personer möjlighet till en plats i arbetslivet och bli vägen in i arbetslivet.

En stor och viktig rekryteringsgrupp av vård- och omsorgspersonal anses vara utlandsfödda personer och 15 % av de kommunalanställda var 2011 födda utanför EU och Norden, 1998 utgjorde den gruppen 5 %.[57] Enligt SKL var 20 % av den nyrekryterade personalen inom vård och omsorg 2009 födda utomlands.[58]

I en artikel i Dagens Nyheter 2008 skriver Phillippe Legrain:

> ”Den bransch där sysselsättningen växer snabbast är vården av gamla – och 2050 förväntas en av tio svenskar att vara äldre än 80 år. Vem ska ta hand om dig när du blir gammal? Att kräva av välutbildade, unga svenskar att göra det skulle krossa deras drömmar och dessutom bli enormt kostsamt för ekonomin och offentliga finanserna. Så varför inte tillåta, säg filippinare, att göra det? De skulle tjäna bättre än i Manila och svenskar – gammal som ung – skulle vinna på detta. […] Invandring bryter loss människor från fattigdom”[59]

Globaliseringen och migration syns med Legrains text vara lösningen på äldrevårdens och omsorgssektorns rekryteringsproblem.[60] Invandring, menar Legrain, ska inte ses som en välgörenhetsgärning utan som värdefullt för det svenska samhället.

Den tidigare breda rekryteringsbasen som utgjordes av dåtidens hemmafruar har därmed i stor utsträckning ersatts av utlandsfödda, framförallt kvinnor.[61] Som skäl till exempel för nyanlända kvinnor att välja vård- och omsorgsarbete beskrivs ofta att de har förtrogenhet med området sedan tidigare. Det handlar om att de har erfarenheter av att vårda och ge omsorg om

---

[55] http://www.aldrecentrum.se/utbildning1/spraksam/
[56] SCB. (2014). *Trender och prognoser*
[57] Ahnlund, P. & Johansson. S. (2011).
[58] Sveriges Kommuner och Landsting. (2009).
[59] Legrain, P. (2008).
[60] Torres, S. (2010a).
[61] Ahnlund, P. & Johansson, S. (2011).

egna barn och nära anhöriga.[62] Det finns också en bild av att invandrare har en förmåga, en speciell omsorgsfärdighet som svenska personer saknar.[63] Detta innebär att de kan få en legitimitet i omsorgsarbetet som kanske inte är möjligt inom andra områden.[64] Att välja vård- och omsorgsutbildning kan på det sättet vara en väg för de utlandsfödda att bli anställningsbara, till arbete, trygghet och tillhörighet i det ”nya” samhället. De utlandsfödda, med svårigheter att ta sig in på arbetsmarknaden, kan vidare acceptera de arbetsvillkor svenskfödda vårdgivare inte skulle godta. Torres beskriver att detta kan få konsekvenser för arbetsfördelningen och att det är en grupp som riskerar att utnyttjas i arbetet.[65] Den demografiska förändringen, som redovisats, med bland annat ett stort rekryteringsbehov, kan få konsekvenser för vilka och vilken kompetens som efterfrågas.[66] Det finns, som Ahnlund och Johansson skriver, ”en tendens att fånga upp olika reserver i arbetskraftens breda lager”.[67]

Utbildning som inkludering

Den grupp i samhället Komvux främst vänder sig till är de som har minst utbildning sedan tidigare.[68] Detta innebär att vård- och omsorgsutbildningen inom Komvux inte bara är en yrkesutbildning, utan även kan ge möjligheter för människor att få tillträde till arbetslivet, ett samhälleligt inkluderingsprojekt. Yrkesutbildning har i olika politiska sammanhang fått ökad betydelse under senare år och anses ge ökad ekonomisk tillväxt och kompetens.[69] Det finns anledning att tro att yrkesutbildning har en högre inkluderande effekt jämfört med mer generell utbildning, i och med att den i större utsträckning anses leda till access till arbetsmarknaden.[70] Rapporter från OECD och EU uttrycker betydelsen av satsningar på yrkesutbildning, för att minska antalet arbetslösa och marginaliserade personer. Det handlar om vuxna, men även yngre vuxna under 25 år. De sista är en grupp som består av ett ökat antal

[62] Fejes, A. & Nicoll, K. (2010).
[63] Torres. S. (2010a)
[64] Nergaard, A. (2002).
[65] Torres, S. (2010b).
[66] Bennich, M. (2012).
[67] Ahnlund, P. & Johansson, S. (2011).
[68] Utgångspunkten ska vara den enskildes behov och förutsättningar. Den som fått minst utbildning ska prioriteras. (Skollagen, 20 kap.)
[69] Nilsson, A. (2010).
[70] (Ibid.)

personer utanför arbetsmarknaden och utanför utbildningssystemet.[71] I Sverige har den höga arbetslösheten inneburit en ökad satsning på Komvux, Yrkesvux och Yrkeshögskola. Anledningen till denna satsning är att yrkesutbildning beskrivs vara nyckeln till jobb och ett väl fungerande näringsliv. Det anses därför att fler bör kunna ta del av den kompetens som skapar vägar in i arbetslivet.[72]

Utbildningens påverkan kan studeras på olika nivåer. Det handlar om utbildningens effekt när det gäller individens grad av sysselsättning och löneutveckling, men också dess påverkan på sociala nätverk, ökad samarbetsförmåga och identifikation med samhället.[73] Ökad utbildningsnivå ses vidare leda till minskad brottslighet och minskade kostnader för hälso- och sjukvård.[74] För mindre gynnade grupper i samhället, äldre och invandrare, framstår utbildningens betydelse för den sociala integrationen som viktig. Yrkesutbildningen är också betydelsefull för den unga gruppen av människor som inte har erfarenhet av arbete sedan tidigare. Att hamna utanför arbetslivet i unga år, innan man överhuvudtaget getts möjlighet att delta i förvärvsarbete, anses vara extra problematiskt, med hög risk för utanförskap, kriminalitet och missbruk som följd.[75] Utifrån detta resonemang framstår ökade möjligheter till yrkesutbildning vara av betydelse för såväl samhället som den enskilda individen.[76]

Livslångt lärande

Ett resonemang liknande detta, som förts ovan angående vuxenutbildningen, gäller begreppet livslångt lärande. Den ökade uppmärksamheten på vuxenutbildningen under 1990-talet sammanföll med den europeiska diskussionen i vilken begreppet livslångt lärande fick en allt större betydelse.[77] Vid ministermötet 1996 publicerades policyskriften ”Lifelong Learning for All” och betydelsen av högre utbildningsnivå hos medborgare i Europa kom att få en allt högre aktualitet på den politiska agendan när det gällde ekonomiska,

---

[71] Gruppen unga som internationellt går under betäckningen NEET (Not in employment, education or training).
[72] Näringslivs- och utbildningsdepartementet, Regeringskansliet
[73] Olofsson, J. (2014).
[74] Hillage et al. (2010).
[75] Nilsson, A. (2010).
[76] http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11097_sv.htm 2013 0511 kl:10:05
[77] Larsson, S. (2006).

men också sociala aspekter.[78] På samma sätt som vuxenutbildningen ändrat karaktär och speglar samhällsförändringar har även retoriken om livslångt lärande skiftat över tid. Under 1970-talet beskrevs livslångt lärande kunna skapa ett bättre samhälle för alla, med fokus på personlig utveckling med demokratiska och humanistiska mål som dominerande.[79] Under 1980- och 1990-talen sågs det livslånga lärandet huvudsakligen vara lösningen på ekonomiska problem. Det livslånga lärandet sågs som ett led i att upprätthålla arbetskraft med nödvändig kompetens och kunskap. Under senare år har livslångt lärande antagit en ytterligare dimension och vuxenutbildning anses ha en viktig funktion när det gäller att mobilisera människor att ta ansvaret för sitt lärande och ta del av de viktiga kompetenserna de behöver för att vara anställningsbara. Det är ett synsätt som innebär att utbildningen är ett led i att forma flexibla och anpassningsbara medborgare. Det finns också en idé om att utbildningen ger individerna egenmakt och att de på så sätt kan påverka sin situation, att till exempel ta sig ur arbetslöshet.[80] För individen innebär det krav på att vara kreativ och initiativrik för att uppnå anställningsbarhet, högre lön och självuppfyllelse.[81]

Arbetet som vård- och omsorgspersonal

De huvudsakliga arbetsuppgifterna för eleverna under utbildningen och i det blivande arbetet handlar om att hjälpa vårdtagarna i det dagliga livet med att klä sig, personlig hygien, matlagning, handling och städning. Arbetsuppgifterna efter utbildningen varierar emellertid i hög grad beroende på vilket område inom vården och omsorgen man är verksam i. Som undersköterska kan det även ingå en del medicinska uppgifter, som att ta blodtryck, pulskontroller, ansvara för urin och dryckesmätning och lägga om sår.[82] Inom äldreomsorgens olika boendeformer och hemtjänst handlar det i mindre omfattning om medicinska uppgifter och i högre grad att ge den allmänna omsorgen. De medicinska uppgifterna får endast utföras av undersköterskorna, efter att de har blivit delegerade att utföra dessa av den legitimerade vårdper-

[78] OECD Qualifications Systems Bridges to Lifelong Learning © OECD 2007
[79] Rubenson, K. (1996)
[80] Andersson, P. & Fejes, A. (2005).
[81] OECD Qualifications Systems Bridges to Lifelong Learning © OECD 2007
[82] Byström, E. (2013); Byström, E. (2016).

sonalen, i första hand av sjuksköterskor.[83] Eftersom vårdbiträden alltmer ersatts av undersköterskor innebär detta att undersköterskorna fått överta alltmer av de traditionella vårdbiträdesuppgifterna, som innefattar den mer vardagliga omsorgen. På det sättet har undersköterskeyrket i viss mån ändrat karaktär och inriktning. Från att som tidigare få ta del av och utföra de mer medicinska arbetsuppgifterna, som olika provtagningar och såromläggningar, till att i högre grad ge en mer allmän omsorg. I vissa fall har detta lett till en besvikelse och en känsla av att yrket har förlorat status. Wreder menar att det finns en rivalitet mellan sjuksköterskorna och undersköterskorna och en inställning att sjuksköterskorna lägger beslag på de intressanta arbetsuppgifterna.[84]

Arbetet inom äldreomsorgen handlar om möten med äldre, ofta sjuka människor i stort behov av vård och omsorg. Eftersom undersköterskorna till stor del sysslar med den nära och dagliga omsorgen i arbetet kommer de nära vårdtagarna fysiskt, men även psykiskt. Den relationella komponenten i arbetet är betydande och kommunikation, bemötande och relationer med vårdtagarna är en viktig del av arbetet.[85] I mötet med vårdtagarna beskrivs hur det formella arbetet med tiden kan bli mer informellt, hur det efterhand utvecklas närmast vänskapsliknande relationer mellan vårdtagare och personalen.[86] Trots de i flera fall komplexa och krävande möten som arbetet omfattar beskrivs de relationella aspekterna i arbetet vara det som är det värdefulla i vård- och omsorgsarbetet.[87] Kontinuitet i omsorgen mellan vårdtagare och vårdgivare blir på det sättet en viktig aspekt när det gäller den ”goda omsorgen”.[88] Liveng menar, att trots de ofta negativa sidorna som framkommer med arbetet, den låga lönen, dåliga arbetstider, stress och svårigheterna att göra karriär, är det många som stannar kvar och trivs med yrket.[89] Det som beskrivs vara det positiva med arbetet är möjlighet till möten med vårdtagare, till gemenskap och känslan av att känna sig behövd.[90]

Arbetsförhållandena inom vården diskuteras i olika sammanhang. Det handlar om arbetstider, om lön, dåliga möjligheter till karriär och utveckling,

---

[83] Delegeringar är personliga och innebär att vissa arbetsuppgifter anförtros enskilda personer utifrån dennes kompetens och erfarenhet. Socialstyrelsens föreskrifter och allmänna råd om delegering av arbetsuppgifter inom hälso- och sjukvård och tandvård (SOSFS 1997:14)
[84] Wreder, M. (2005). s. 96
[85] Bennich, M. (2012).
[86] Eliasson (1994); Szebehely (1995); Sörensdotter (2008).
[87] Alsterdahl, L. (2002). sid. 64; Wreder, M. (2005).
[88] Astvik, W. (2003)
[89] Liveng, A. (2007).
[90] Liveng, A. (2007). s. 336

samt den pressade arbetssituationen med den höga arbetsbelastningen.[91] Daly och Szebehely tar i detta sammanhang upp omsorgspersonalens arbetsförhållanden och i förlängningen det orealistiska att förvänta sig att uppskattningen från vårdtagarna ska kompensera den dåliga lönen och bristerna i arbetsmiljön, något som de menar kan leda till risk för utmattning och ohälsa.[92] För att kunna rekrytera arbetskraft som är villig att stanna inom arbetet och som ska kunna ge den goda vården och omsorgen, anser forskarna att resurserna måste öka och organisationen förändras.[93] Rekryteringsproblematiken inom vården är inget nytt, menar Ahnlund. De problem som fanns redan på 1970- och 1980- talen med kritik på bristande kontinuitet och därmed svårigheterna att upprätthålla de viktiga relationerna med vårdtagarna, liknar den diskussion som förs även idag. Från myndighetshåll framhålls behovet av kompetensförsörjning som lösning på de strukturella problemen som omsorgen står inför.[94]

Relationernas betydelse för kvaliteten inom vården och omsorgen har betonats av flera forskare.[95] Bland annat Warness och Szebehely lyfter fram att kvaliteten i omsorgsarbetet är avhängigt kvaliteten i relationen mellan vårdgivare och vårdtagare. Utifrån begreppet omsorgsrationalitet ska omsorgsmötet innefatta respekt för vårdtagaren och med föresats att underlätta för dennes livssituation. För att det goda omsorgsarbetet ska kunna uppnås, med dess specifika karaktär, förutsätts planering, organisation och handlingsfrihet, menar forskarna. Den allt vanligare kontrollen av tidsåtgången i vård- och omsorgsarbetet är något som påverkar möjligheterna att ge den omsorg vårdtagarna efterfrågar och personalen önskar ge.[96] Bennich skriver om problemet med att mäta tidsåtgången för vissa arbetsmoment i vård- och omsorgsarbetet, eftersom man i arbetet inte gör en sak i taget.[97] Genom att olika arbetsmoment flyter samman och andra tillkommer under arbetet, menar hon att det är näst intill omöjligt för personer som inte är närvarande att bestämma hur lång tid arbetet ska ta. Andersson skriver i sin avhandling att personalen inte kan hållas helt ansvarig för förhållningssättet mot vårdtagar-

[91] SVT Kvinnors usla arbetsförhållanden kräver en kriskommission publicerad 20131124
[92] Daly, T. & Szebehely M. (2012).
[93] Ibid.
[94] Ahnlund, P. (2008a).
[95] Eliasson, R. (1994); Szebehely, M. (1995); Liveng, A. (2007).
[96] Bennich, M. (2013). s. 6
[97] Andersson, K. (2007).

na, utan att detta är ett resultat av politiska beslut och förändrade villkor för hur vård- och omsorgsarbetet kan bedrivas.[98]

Reformer och ökade krav på kompetens

Vid en historisk tillbakablick har arbetet inom äldreomsorgen främst handlat om att utföra vardagliga hemsysslor och vara ett arbete som ansågs kunna utföras av alla som kunde sköta ett hem. Den förändrade organiseringen av äldreomsorgen under 1990-talet och en ökande grupp äldre med större hjälpbehov, innebar att kravet på personalens kompetens ökade.[99] Den rad reformer som genomfördes inom vård och omsorg under 1990-talet ledde till en stor påverkan på äldreomsorgen, för vårdtagare, personal och anhöriga.[100] [101] Verksamheter som tidigare i huvudsak varit organiserade av den offentliga sektorn omorganiserades till att förvaltas av privata utförare, med marknadsmässiga intressen.[102] [103] Ett motiv till detta uppgavs vara ett behov av ekonomiska åtstramningar, bland annat till följd av ett ökat vård- och omsorgsbehov på grund av en allt äldre befolkning. Tanken med omorganiseringen var att kunna öka produktiviteten och effektiviteten i verksamheterna. De förändringar som genomfördes hade sitt upphov i kritiken mot en stor och kostsam offentlig sektor som ansågs vara ineffektiv, hierarkisk och byråkratisk.[104] Med en omorganisering sågs möjligheter att effektivisera, men också individanpassa och öka människors valmöjligheter.[105] Möjligheten för

---

[98] Andersson, K. (2007).
[99] Wreder, M. (2005).
[100] Wreder, K. (2005); Szebehely. M. (2000).
[101] Beställar- och utförarmodeller (BUM) är ett exempel på konkurrensutsättning inom den offentliga sektorn. Olika tjänster upphandlas i konkurrens mellan en rad olika utförare. Det kan vara kommunala/statliga utförare och kallas då intraprenader, eller de kan drivas i enskild regi och kallas då entreprenader. ”Detta är en organisationsform som innebär att skilja beslutsfattandet från utförandet/tillämpningen av dessa beslut. (Wreder. 2005, s.16; Montin 1996)
[102] Montin. (1996); Szebehely, M. (2000).
[103] Se Wreder, M. (2005), s 15: ”New Public Management sammanfattas av Montin (1996:12f) i 7 punkter: konkret innebär det att betoningen i politiken flyttas från samhällsplanering till kostnadseffektivitet, att politik (*policy)* blir ledarskap (*management*), att intern konkurrens och lokalt ansvar ökar för ekonomin ökar, att kontroll av processer övergår till efterkontroll, att beställning, beslut skiljs från utförare, att medborgarnas individuella rättigheter poängteras, samt att brukarinflytande framhålls som eftersträvansvärt.” Wreder, M. (2005). s 15 som även hänvisar till en mer utförlig beskrivning av NPM till Pollit & Bouckaert (2000).
[104] Henning Loeb, I. (2006). s. 34
[105] Gustavsson R. & Szebehely M. (2007).

gamla och svårt sjuka att få bo kvar i sina hem lyftes fram som ett argument för att minska antalet vårdplatser.

Med allt fler multisjuka äldre med demenssjukdomar som vårdades i hemmen ansågs vård- och omsorgsarbetet inom äldreomsorgen ställa krav på specifika kunskaper.[106] Framförallt har kravet på de medicinska kunskaperna betonats i de förda diskussionerna om utbildning och kompetens hos personalen.[107] Behovet av utbildning hos personalen har kommit från Socialstyrelsen och även från Kommunalarbetarförbundet.[108] Det finns idag krav inom de flesta kommuner på den formella utbildningen, Vård- och omsorgsprogrammet inom gymnasieskolan, för att få en fast anställning inom äldreomsorgen.[109] Den främsta rekryteringsbasen till äldreomsorgen är vuxenelever, på grund av ett allt mindre intresse för ungdomar att söka vård- och omsorgsutbildningen inom ungdomsgymnasiet.[110]

De olika reformer som genomfördes under 1990-talet, som till exempel Ädelreformen[111], innebar minskat antal vårdplatser på sjukhusen. Det i kombination med en utveckling med allt fler äldre och svårt sjuka vårdtagare medförde att fler svårt sjuka vårdtagare behövde vård och omsorg i hemmen.[112] Ädelreformen innebar vidare att kontakten med den medicinskt utbildade personalen minskade, något som ledde till att ett större ansvar kom att vila på en personalgrupp med en relativt kort vårdutbildning.[113]

---

[106] Törnqvist, A. (2004).
[107] Ahnlund, P. (2008a).
[108] Svenska kommunförbundet. (2001). *Rekrytera och behålla – en utmaning*; Socialstyrelsen 2005 *Vård och omsorgs om äldre*. Lägesrapport 2004. Nr: 2005-131-3.; SOU 2008:126 *I den äldres tjänst. Äldreassistent – ett framtidsyrke*. Fritzes kundtjänst.
[109] Törnquist, A. (2010).
[110] Ahnlund, P. & Johansson, S. (2011).
[111] Socialstyrelsen, Ädelreformen - Slutrapport 1996 En genomgripande reform för vård och omsorgsverksamheterna var Ädelreformen som genomfördes 1992. Den innebar i korthet att ett mer övergripande ansvar lades över på kommunerna när det gällde olika särskilda boendeformer. Kommunerna fick också ansvar för hälso- och sjukvård, förutom läkarinsatser i särskilda boendeformer. Begreppet medicinskt färdigbehandlade patienter växte fram, något som innebar att de patienter som akutsjukvården ansåg inte var i behov av akut sjukvård, eller för vilka inte akut sjukvård kunde ge bot eller lindring fördes över till kommunernas vård- och omsorgsformer.
[112] Szebehely, M. (2000).
[113] Szebehely, M. (2000).

Sammanfattning

Den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen inom Komvux kan ses vara en utbildning med dubbla syften. En avsikt med utbildningen är att tillgodose arbetsmarknaden med anställningsbar och kompetent vård- och omsorgspersonal. Det stora rekryteringsbehovet av personal till vård och omsorg innebär att vård- och omsorgsutbildningen kan anses vara en smidig väg in på arbetsmarknaden. Utbildningen fyller på så sätt också en uppgift att verka som ett av samhällets inkluderingsprojekt. Satsningen från samhället på vård- och omsorgsutbildningar inom Komvux har följt sysselsättningsläget. En tydlig trend är att vid hög arbetslöshet har platserna på utbildningen utökats. En kombination av de stora rekryteringssatsningar som gjorts, med åtföljande krav på effektiviseringar och påverkan från politiska strömningar, har inneburit att vuxenutbildningen, vården och omsorgen har genomgått stora organisatoriska och strukturella förändringar under senare år. Den utveckling som därmed följt har inneburit ökade krav på kompetent vård- och omsorgspersonal. Utvecklingen av den alltmer flexibla utbildningen har också lett till en mer krävande utbildning, genom att kraven på den enskilda elevens eget ansvar i studierna har ökat. Det är en utveckling som ska ses i ljuset av den nya grupp av komvuxelever som söker sig till vård- och omsorgsutbildningen. Det är deltagare som till stor del utgörs av personer med tidigare bristfällig utbildning, och inom storstadsområdena har dessutom en stor andel av eleverna ett annat modersmål än svenska. Detta sammantaget innebär att det ställs krav på vuxeneleverna inom den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen att efter en relativt kort och krävande utbildning förväntas utföra ett komplicerat vård- och omsorgsarbete i mötet med äldre personer och andra med ett stort behov av vård och omsorg.

Kapitel 3 – Tidigare forskning

I det följande kapitlet kommer jag att presentera tidigare forskning om vård- och omsorgsutbildningar, Komvux och andra former av utbildningar med fokus på lärande och delaktighet i yrkesgemenskaper. Inledningsvis i kapitlet kommer jag att redogöra för forskning om yrkesinriktad vård- och omsorgsutbildning. Jag har funnit ett fåtal studier som har studerat den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen och inte hittat någon som specifikt riktar sig till vård- och omsorgsutbildningen inom Komvux.[114] [115] Min litteraturgenomgång har därför i hög grad vägletts av andra likheter med relevant litteratur, exempelvis har jag gjort jämförelser med andra studier som tillämpat de teoretiska perspektiv som jag har funnit värdefulla i min undersökning. Jag diskuterar också en del kring gymnasial vårdutbildning för ungdomar. En del av de erfarenheter ungdomseleverna inom den gymnasiala vårdutbildningen har av sin utbildning, liknar också den vård- och omsorgsutbildning som vuxeneleverna i min studie genomgått. Även studier om sjuksköterskestuderande har relevans för min studie.

Jag tycker mig kunna identifiera två grundläggande perspektiv i dessa studier: ett som ser utbildning som ett individuellt kompetensutvecklingsprojekt och ett annat som mer intresserar sig för utbildning som ett första steg mot en ökad tillhörighet i en yrkesgemenskap eller i samhället i stort. I vissa studier är dessa perspektiv sammanvävda. Jag har inte funnit någon studie om vård- och omsorgsutbildning där dessa två perspektiv diskuteras tillsammans och jämförs.[116] Det vanligaste perspektivet är sannolikt att den individuella kompetensen är ett led i en inkluderingsprocess. Med mitt teoretiska perspektiv, som utgår ifrån Lave och Wengers teori, om att yrkeslärande innebär att bli delaktig i en yrkesgemenskap, hänger dessa perspektiv ihop närm-

---

[114] I texten tar jag upp de studier som är relevanta till mitt syfte. Andra studier med fokus på de gymnasiala vård- och omsorgsutbildningarna är Swahn, R. (2006); Johansson, M. (2009); Lagström, A.(2012); Christidis, M. (2014); Berg Christoffersson, G. (2015); Leibring. I. (2015); Lindström, P. (2016).

[115] Vierula et al. (2016). skriver om bristen på forskning när det gäller bland annat den berörda elevgruppen.

[116] Herrman, M. (1998). diskuterar Omvårdnadsprogrammet som en arbetsmarknadsåtgärd.

ast per definition.[117] I avhandlingens analys tar det sig uttryck i att vuxenelevernas lärprojekt ofta diskuteras i nära anslutning till deras delaktighetsprojekt. Jag kommer därför i kapitlet diskutera den tidigare forskningen med utgångspunkt utifrån dessa två perspektiv. I det inledande avsnittet som handlar om vård- och omsorgsutbildningen som utbildningsprojekt är elevernas erfarenheter av den verksamhetsförlagda delen av utbildningen i fokus.

Även om de studier som riktar sig till den kommunala vuxenutbildningen inte handlar om yrkesutbildning, kan jag se att flera av dessa är relevanta i förhållande till min egen studie. Det är exempelvis flera som problematiserar de krav och de utmaningar som ställs på vuxenelever i förhållande till deras tidigare erfarenheter. Fokus i flera av dem är hur olika faktorer påverkar elevernas lärande och den betydelse utbildningen har för eleverna. En gemensam frågeställning i ett antal studier är huruvida Komvux också är ett samhälleligt delaktighetsprojekt.

Utifrån mitt intresse för elevernas erfarenheter av utbildningen kopplat till frågor om delaktighet redogör jag därefter för den forskning som diskuterar utbildning som inträdesbiljett till arbetslivet och samhället. Det är dels forskning med en teoretisk anknytning till Lave och Wengers teori om själva lärandet som ett delaktighetsprojekt, men även studier som berör delaktighet och tillhörighet i relation till integration, immigration och assimilation.[118] Jag har som framgår endast hittat ett fåtal studier om vård och omsorg med ett community-of-practice-perspektiv, eller ett närliggande sociokulturellt perspektiv med relevans till min egen studie.[119]

Jag vill betona att min avsikt inte är att göra en heltäckande översikt över tidigare forskning, utan att lyfta fram den forskning som jag finner relevant utifrån studiens syfte. Forskningsöversikten baseras huvudsakligen på sökning i databaser såsom Google Scholar, Ebsco och Eric med sökord som vårdutbildning, vocational education for adults, yrkesutbildning, vocational education, health care, health care assistant, long life learning, inclusion and exclusion i kombination med teoretiska perspektiv sociokulturell teori, situated learning och community of practice, se vidare kapitlet om teoretisk ram.

---

[117] Lave, J. & Wenger, E. (1991/2011).
[118] Lave, J. & Wenger, E. (1991/2011).
[119] Ett antal avhandlingar om vård- och omsorgsutbildningen med ett sociokulturellt perspektiv, med mindre bäring för min studie är Bennich, (2012); Byström, (2013); Christidis, (2014); Berg, (2015); Christoffersson, (2015); Leibring, (2015); Lindström, (2016).

Vård- och omsorgsutbildning som individuell utveckling

En del av de erfarenheter vård- och omsorgseleverna har av sin utbildning kan anses vara specifika för arbetet inom vården och omsorgen. Det handlar bland annat om att i arbetet möta sjuka och döende människor. Detta är erfarenheter som kan ge avtryck hos vuxeneleverna, den blivande vård- och omsorgspersonalen, även utanför utbildningen och arbetet.

Att kunna hjälpa

Skälet till att söka sig till en vård- och omsorgsutbildning kan variera. Motivet för studerande inom sjuksköterskeutbildningen att söka sig till utbildningen beskrivs vara ett intresse för människor och en önskan att göra nytta.[120] Dœhlen visar i en studie att detta gäller i högre utsträckning sjuksköterskestuderande än studerande inom andra professionsutbildningar.[121] Att göra nytta beskrivs även av de undersköterskeelever Liveng intervjuat vara en viktig del av arbetet. Skälet för intervjupersonerna att välja vård- och omsorgsutbildningen hänger ofta samman med deras livshistoria.[122] Ingen av intervjupersonerna i Livengs studie beskriver emellertid att utbildningen eller vård- och omsorgsarbetet för dem endast är ett lönearbete. De känner motivation och engagemang för utbildningen och vård- och omsorgsarbete. Betydelsen av att kunna hjälpa andra är en viktig del av arbetet. Det finns en föreställning menar Liveng, som hon bestrider, att man inte kan hjälpa andra om man själv bär på traumatiska upplevelser sedan tidigare. Istället menar Liveng att elevernas tidigare problematiska erfarenheter, gör dem till ”hela människor” och ger dem ökade möjligheter att förstå och hjälpa andra. Hon skriver ”som alternativ har jeg sagt at fremstille de kvinder, der uddanner sig til og arbejder i omsorgssektorn, som hele mennesker, for hvem orienteringen med egne livsmål og der yde omsorg for andre ikke er en modsætning.”[123] I valet av utbildning, finns det enligt Tveit, en kombination mellan självorienteringen och ”andreorienteringen”.[124] Det handlar om sjuksköterskestuderandes förväntningar på utbildningen som är riktade mot den egna tillfredställelsen. Resultatet visar även på förväntningar hos de studerande om möjligheten att skapa relationer med andra och på det sättet få mening i

[120] Kristoffersen, M. (2013).
[121] Dœlen, M. (2005).
[122] Liveng, A. (2007).
[123] Liveng, A. (2007). s.340
[124] Tveit, B. (2008).

tillvaron. Förhoppningen med utbildningen är därmed en kombination av det självcentrerade och längtan och strävan efter gemenskap.

Liveng beskriver att intervjupersonernas val är strategiskt på så sätt att det handlar för dem att undvika nederlag, att inte upprepa tidigare liknande misslyckanden i utbildningssammanhang, och om att ha möjlighet att förena familjeliv och arbetsliv.[125]

En ny förståelse av sig själv och andra

Walldal menar utifrån resultatet i sin studie, att vård- och omsorgsutbildningen påverkar eleverna i riktning mot en högre grad av självförståelse och en annan syn på omvärlden.[126] Mötet med vårdtagarnas svårigheter påverkar de studerandes syn på den egna existensen och gör dem också sårbara, menar Solvolls.[127] Att möta människor i kris, som lider och är döende kan vara svårt för unga personer utan livserfarenhet.[128] Pilhammar visar på liknande sätt med sin avhandling, ”Det är vi som är dom” på skillnaden mellan hur olika elevgrupper hanterar olika situationer, utifrån tidigare erfarenheter och bakgrund. De tidigare erfarenheterna kommer att påverka hur de värderar sina erfarenheter och hur de upplever och föreställer sig den blivande yrkesrollen.[129]

Värdet av utbildning

Herrmans studie visar att vård- och omsorgsutbildningen har betydelse för eleverna när det gäller mellanmänskliga relationer även utanför utbildning och arbete.[130] Eleverna får både en generalistkunskap och relationskunskaper med utbildningen och som de kommer att ha nytta av i alla sammanhang. Utbildningen ger dem känslan av att vara en ”samhällsnyttig person”.[131] De vuxna kvinnliga deltagarna såg främst nyttan i form av att kunna hjälpa familjen, grannar och andra hjälpsökande i omgivningen. Männen i utbildningen såg i mindre utsträckning utbildningens värde när det gällde att hjälpa nära anhöriga. De såg istället värdet av att genom utbildningen tillägna sig en större förståelse generellt.

---

[125] Liveng, A. (2007). s, 247
[126] Walldal, E. (1986).
[127] Solvoll, B. A. (2007).
[128] Pilhammar Andersson, E. (1991)
[129] Pilhammar Andersson, E. (1991).
[130] Herrman, M. (1998). s. 220
[131] Herrman, M. (1998). s. 218

Kunskap- och kompetensutveckling inom vård- och omsorgsarbete

Även om kunskap och kompetens inte är i fokus i den här studien är det relevant att diskutera tidigare studier med inriktning på detta, eftersom kunnande, kompetens och erfarenheter påverkar elevernas möjligheter till delaktighet i yrkesgemenskap. Hur detta hör samman med lärande och delaktighetsprocesser utvecklar jag vidare i kapitel 5.

Den personliga kompetensen

Inom utbildning finns avsaknad av fokus på den personliga kompetensen i förhållande till den yrkesmässiga, menar Törnqvist.[132] Att vård- och omsorgspersonalen har den relationella kompetensen är ett krav som återkommer bland annat i Bennich forskning.[133] Den viktiga yrkeskompetensen innebär att ha den ”kliniska blicken”, något man får främst med erfarenhet. En persons faktiska kompetens kan delvis erhållas genom utbildning och formella läraktiviteter[134], men främst genom erfarenheter och det informella lärande[135] som sker på arbetsplatsen.[136] Även om undersköterskorna anser att utbildningen har ett värde, framhåller de att det grundläggande vid anställning borde vara personens lämplighet och inte utbildning.[137] Den personliga kompetensen handlar om förmågan att kunna anpassa sig, om inkännande och förmågan att ”hålla masken.”[138] Det senare innebär att kunna förställa sig inför vårdtagarna och inte avslöja sina känslor. Alsterdahl skriver ”att ibland är mask ett viktigt sätt att kunna förhålla sig till ett dilemma och ibland inte”.[139] Att veta hur och när man ska använda maskspelet handlar om omdöme. Undersköterskornas yrkeskunnande anses bygga på möjligheten att reflektera över vem hon själv är i mötet med den hjälpbehövande. För att förstå den andra, måste man förstå vem man själv är, de egna bristerna och svårigheterna, menar Alsterdahl.

---

[132] Törnqvist, A. (2004).
[133] Bennich, M. (2013, 78); Ahnlund 2008b; Ellmersjö (2014); Pilhammar Andersson (1991).
[134] Med formellt lärande avser jag planerade aktiviteter till exempel utbildning, men också föreläsningar och kurser, se Baumgarten, M. (2006).
[135] Informellt lärande sker utanför skolsystemet och handlar om vardagslärande i arbetet och vardagliga aktiviteter. Baumgarten, M. (2006).
[136] Bennich, M. (2012). s. 73
[137] Wreder, M. (2005).
[138] Alsterdahl, L. (2002). s. 100
[139] Ibid.

Möjlighet och hinder för lärande

Flera forskare har intresserat sig för personalens lärande inom hemtjänsten.[140] Hinder för lärande uppges vara bristen på språk och därmed svårigheter att diskutera på en analytisk nivå. Hammarén tar upp betydelsen av ett gemensamt språk, för att kunna dela erfarenheter och menar att yrkeskunnandet är sammankopplat till språket.[141] Ellström och Ekholm beskriver att om verksamheterna präglas av en tradition av görande och inte av dialog och samtal kan detta vara hindrande för utveckling av verksamheten. Forskarna pekar även på hur lärandet förhindras om man som personal hamnar utanför gruppen. Risken för detta uppstår om man gör anspråk på att kunna mer och vilja lära sig mer än andra.[142] Att i arbetslaget kunna samtala otvunget, inte bara om det som händer på arbetsplatsen, utan även om livet utanför arbetslivet är viktigt för arbetstillfredsställelsen och för att arbetet ska fungera.[143] Det handlar om att i samtal med andra få stöd och uppbackning i sitt arbete. Betydelsen av reflektion återkommer i Drugges avhandling, i vilken hon skriver om reflektionens betydelse för lärandet, för självkännedom och för personlig utveckling. Med reflektion ges möjlighet att hantera de komplicerade situationer och de existentiella frågorna som kan uppkomma i arbetet. Att samtala i och omkring arbetet underlättar hanterandet av de olika situationer som uppstår i mötet med olika vårdtagare.[144] Även Silfverberg pekar på dialogens betydelse och menar att det är genom att jämföra sina egna erfarenheter med andras som det är möjligt att utveckla de förmågor yrket kräver. Det är i samtalet med kollegorna som det finns möjlighet att ge uttryck för vanmakt och besvikelse, för den problematik arbetet omfattar.[145] Även Alsterdahl skriver om reflektion kopplat till yrkeskunnande och menar att det inte är självklart att reflektionen leder till att undkomma problemen i arbetet.[146] Men att reflektera kan få oss att tänka längre och utanför de gängse ramarna.

---

[140] Ahnlund och Johansson (2008); Silfverberg (1999); Szebehely (1995); Ellström & Ekholm (2001).
[141] Hammarén, M. (2002).
[142] Ellström, E. & Ekholm, B. (2001).
[143] Drugge, C. (2003).
[144] Ibid.
[145] Silfverberg, G. (1999).
[146] Alsterdahl, L. (2002). s. 35

En annan viktig faktor som påverkar lärande och kompetensutveckling är, enligt Astvik, organisering och arbetsfördelning av arbetet.[147] Ellström och Ekholm menar att det behövs tid och resurser för att det ska ske ett lärande på arbetsplatsen med stöd av kompetenta andra och för att kunskaper och relationer ska kunna utvecklas.[148] När Byström har studerat undersköterskornas arbete, deras yrkeskunnande och villkor för lärande visar resultatet att lärandet framförallt sker i de arbetsmoment som är utmanande och upplevs svåra.[149]

Utbildningens innebörd för den personliga och den yrkesmässiga utvecklingen

Utbildningens värde på arbetsplatsen har diskuterats av bland annat Wreder, som pekar på att undersköterskorna upplever att deras kompetens inte tas tillvara på arbetsplatsen.[150] Undersköterskorna framhåller betydelsen av utbildningen, men menar också att utbildningen inte gett dem några förmåner, eller kommit att innebär andra arbetsuppgifter, jämfört med vårdbiträden och lägre utbildad personal. Trots utbildningen menar Thunborg, att undersköterskor som yrkesgrupp inte har ett officiellt erkännande.[151] Thunborg har också i en senare studie pekat på hur yrkesgruppen kan ses ha en underordnad ställning och vara präglad av flexibilitet och anpassning gentemot vårdtagare, anhöriga och andra personalkategorier.[152]

Gleerup är en dansk forskare som har studerat vård- och omsorgspersonal med frågor om identitet- och meningsskapande i relation till arbetet.[153] Hennes resultat visar att vårdpersonalen anser att de har ett mycket kvalificerat, meningsfullt och ”helhetsorienterat” arbete. De ser dock med tveksamhet till sina egna möjligheter att påverka arbetets innehåll. Det hör samman, anser Gleerup, med yrkets historia och tradition som ett oavlönat kvinnoyrke. Gleerup beskriver att vård- och omsorgspersonalen tvivlar på möjligheten att förändra den nedvärderande attityden från samhället på det reproduktiva och kvinnodominerade vård- och omsorgsarbetet. Frågan som ställs är om det är

[147] Astvik, W. (2003).
[148] Ellström, P-E. (2006).
[149] Byström, E. (2013). s. 182
[150] Wreder, M. (2005). s. 97
[151] Thunborg, C. (1999).
[152] Thunborg, C. (2011).
[153] Gleerup, J. (2009). s. 329

samhälleliga normer som nedvärderar arbetet och placerar kvinnorna som andra klassens medarbetare på arbetsmarknaden. Det finns därmed en tveksamhet till att utbildning i realiteten påverkar deras arbetssituation och den status arbetet har.[154] Sörensdotter lyfter en liknande fråga i sin avhandling, när hon pekar på att vård- och omsorgspersonalens kompetens inte värderas, på grund av kopplingen till kroppen, det smutsiga och dess samtidiga koppling till det kvinnliga. Något hon menar innebär att arbetet nedvärderas i förhållande till de arbeten som anses höra samman med det intellektuella och därmed till det rena.[155]

Utifrån den tidigare frågan om utbildningens betydelse för eleverna, aktualiseras frågan om värdet av en bredare generalistutbildning respektive betydelsen av en mer specialiserad yrkesutbildning. De korta vårdutbildningarnas utveckling till en mer ospecifik, utbildning har gett eleverna ökade möjligheter till anställning, men samtidigt inneburit att eleverna går miste om den yrkestitel som ger dem en ”kollektiv yrkestillhörighet”.[156] Den kollektiva yrkesgemenskapen som, menar Herrman, å ena sidan ger eleverna känsla av trygghet och tillhörighet, men å andra sidan riskerar att låsa fast dem i stängda yrkesroller. Den breda utbildningen kan innebära att öppna upp till andra utvecklingsmöjligheter när det gäller yrkesinriktning och vidare utbildning.[157]

Vad man bör kunna i vård och omsorg

Intresset för forskning om den kommunala vuxenutbildningen har skiftat under åren. I och med den stora satsningen inom vuxenutbildningen, Kunskapslyftet[158], växte intresset och en rad avhandlingar följde med frågor om livsvillkor, identitetsformering, hinder och möjligheter med vuxenutbildning. Detta är avhandlingar med fokus på utbildningar inom främst teoretiska ämnen.

---

[154] Gleerup, J. (2009).
[155] Sörensdotter, R. (2008).
[156] Herrman, M. (1998). s. 16
[157] Herrman, M. (1998). s. 257
[158] ”Kunskapslyftet (1997-2002) var en femårig satsning på att höja framförallt arbetslösas kunskaper och en möjlighet för lågutbildade att skaffa sig en gymnasial utbildning inom ramen för den kommunala vuxenutbildningen.”
http:[…]www.ifau.se/sv/Press/Forskarmeddelande/Jamviktseffekter-av Kunskapslyftet/

Krav på vuxeneleven

Ett återkommande tema i flera av de avhandlingar som fokuserar på Komvux handlar om de krav som ställs på vuxenelever. Assarsson och Sipos pekar i sin avhandling på att det ställs krav på eleverna, att de ska vara framgångsrika självständiga, flexibla, ansvarstagande, ha goda språkkunskaper och företrädesvis ha en tidigare längre utbildning.[159] Detta är ställda krav som kan innebära att den ursprungliga tanken med vuxenstudier som möjlighet till mobilitet eller inkludering uteblir, och istället riskerar att utestänga dem som är i störst behov av utbildning.[160]

Ett antal av vuxeneleverna inom den kommunala vuxenutbildningen återvänder till utbildning på grund av tidigare misslyckanden, som inte sällan beror på läs- och skrivsvårigheter, dyslexi.[161] Carlsson pekar på de svårigheter dessa vuxenelever har att tampas med för att uppfylla krav på tre olika plan. Det första handlar om det samhälleliga planet, om ”att klara det skriftspråkliga i samhället och därmed att duga som fullvärdiga medborgare och inte bli nedvärderade”. Det andra planet som innebär att klara skriftspråket i utbildningen och vidare det tredje som handlar om kravet på en existentiell nivå. Det sistnämnda som innebär en kamp om att undkomma upplevelsen av att vara annorlunda och därmed hamna i utanförskap. Carlsson lyfter fram hur det påverkar människors självbild och självkänsla när man upprepade gånger mötts av förakt i skolan och på arbetsplatser. Ett dilemma i utbildningssituationen för personer med läs- och skrivsvårigheter är tidsaspekten och den av ekonomiska skäl höga undervisningstakten. Carlsson visar, liksom Assarsson & Sipos Zackrisson[162] på svårigheterna, det kan innebära för vuxeneleverna med den vuxenutbildning som erbjuds idag, och som bygger på att eleverna är självgående, kan ta till sig information och kan producera skriftliga uppgifter.[163]

Gärdén beskriver, att när vuxna personer återkommer till studier, efter flera års uppehåll, kan deras förväntningar på utbildning kollidera med de pedagogiska idéer de möter.[164] Kraven på självständighet och det studerandeaktiva arbetssättet som ställs på eleverna, kan komma i konflikt med deras sedan tidigare syn på utbildning och undervisning. Det undersökande arbets-

[159] Assarsson, L-L. & Sipos Zackrisson, K. (2005).
[160] Ibid.
[161] Carlsson, N. (2011). s. 259
[162] Assarsson, L-L. & Sipos Zackrisson, K. (2005).
[163] Ibid.
[164] Gärdén, C. (2010). s. 9

sättet som de möter ställer krav på informationssökning och informationsanvändning som vuxeneleverna inte är förtrogna med. Att kunna hantera information är väsentlig för lärandet och därmed för möjligheten att kunna tillgodogöra sig undervisningen. Det räcker inte att eleverna erbjuds stöd och verktyg om de inte kan identifiera stödet, eller förstår hur de kan använda sig av det. Gärden menar att bristen på informationskompetens kan utgöra en risk för att inte klara av utbildningen inom Komvux, vilket kan utestänga människor från utbildning.[165]

Tidigare erfarenheter kan komplicera studier i vuxen ålder och de förpliktelser man har som vuxen kan vara svåra att förena med de åtaganden studierna innebär. Håkansson lyfter i sin avhandling fram de svårigheter vissa grupper av vuxenelever har för att genomföra utbildningen, på grund av försörjningsbörda och andra åtaganden.[166] Andra försvårande faktorer kan vara elevernas tidigare negativa erfarenheter av skola, deras låga självförtroende och dåliga självkänsla. Teräs beskriver i sin studie de speciella svårigheter som kan uppstå för nyanlända elever i mötet med utbildningen i det nya landet.[167] Teräs menar att det kan uppstå konflikter i mötet mellan de nya och de tidigare erfarenheterna av utbildning, utifrån skillnader i metoder och användningen av redskap i undervisningen. Vuxna elever med en annan kulturell bakgrund har också ansvar för de åtaganden som hör till livet i övrigt, till exempel försörjningsplikt och omsorg om familjen. Detta är åtaganden som kan vara mer krävande när detta ska genomföras i en ny främmande tillvaro och som därför påverkar deras möjligheter till lärande.

Utbildning och påverkansprocesser

Assarsson och Sipos avhandling kretsar kring frågor hur identiteter iscensätts i vuxenstudier.[168] Deras utgångspunkt är att ”människor både formas och formar sin omgivning.”[169] Utbildning som påverkan återkommer i flera studier och Hägerström fokuserar i sin studie på hur grupper skapas och hur formeringen av ”vi och dom” sker i kommunal vuxenutbildning.[170] Resultatet visar hur faktorer som etnicitet, ras, genus och klass samverkar och påverkar människor. Att ha det ”rätta” språket, är något som inte enbart omfattar in-

[165] Gärdén, C. (2010).
[166] Håkansson, A. (2007).
[167] Teräs, M. (2007). s.199
[168] Assarsson, L.-L. & Sipos Zackrisson, K. (2005)
[169] Assarsson, L.-L. & Sipos Zackrisson, K. (2005) s. 13
[170] Hägerström, J. (2004).

vandrargruppen, utan språket är en klassmarkör, även för dem med svensk bakgrund. Vetskapen om hur man ska uppföra sig och attityden till utbildning ger upphov till skillnader mellan grupper av vuxenelever. Föräldrarnas bakgrund har på det sättet betydelse också inom Komvux för elevernas studieresultat. Det är därmed tveksamt, menar Hägerström, om den ursprungliga tanken med Komvux är realiserad – att skapa samma möjligheter för alla. Studien visar på att det inte är möjligt att tala om svenskar och invandrare som två grupper, vare sig inom Komvux, övrig utbildning eller i samhället i övrigt. Hägerström anser att det finns en fara med att betrakta eleverna utifrån att de är invandrare eller svenskar och därmed förlora insikten om att det finns lika stora variationer inom dessa grupper som mellan grupperna.[171]

Paldanius menar att det finns en motsättning mellan den rationalitet som ligger till grund för anordnarnas utbildningssatsningar och den rationalitet som utgör motståndet till utbildning hos de tänkta deltagarna.[172] Upphovet till utbildningen är de tänkta deltagarnas tidigare misslyckanden i skola och utbildning. Det som på samma gång är det som ligger till grund för de påtänkta deltagarnas tveksamhet till att återvända till utbildning som vuxen. Paldanius skriver om Bourdieus begrepp symboliskt våld som exempel på rekrytering för inkludering. Paldanius menar att det symboliska våldet i detta sammanhang innebär ”att utföra en välmenande handling samtidigt som det binder agenten till den som utför handlingen”.[173] Det handlar om att kategoriseras som kortutbildad, ”inte duga”, och därefter erbjudas en lösning på det problem som personen beskrivs vara, som kortutbildad. En fråga som ställs i avhandlingen är huruvida vuxenstudier leder till något positivt för de studerande, eller till anpassning och inkludering i det rådande samhällssystemet.[174]

Vård- och omsorgsutbildning som en väg till kollektiv yrkestillhörighet

I detta avsnitt ligger fokus på den tidigare forskningen som handlar om utbildning som en väg in i yrkesgemenskapen, men också den delaktighet- och lärprocess som sker i yrkesgemenskapen.

---

[171] Hägerström, J. (2004).
[172] Paldanius, S. (2002).
[173] Paldanius, S. (2002). s. 295-299
[174] Ibid.

Det finns flera vård- och omsorgsstudier som fokuserar på socialisationsprocessen in i en yrkestillhörighet, i vilka vård- och omsorgsutbildningen blir en väg in i arbetslivet, in i en yrkesgemenskap. Det är studier som handlar om yrkesblivande, yrkeskompetens och hur lärandet sker på en arbetsplats.[175]

Yrkessocialisation

Eriksson & Gunnarssons avhandling med titeln, ”På tröskeln till omvårdnadsvärlden” fokuserar på undersköterskelever och sjuksköterskestuderandes socialisation in i sitt yrke inom hälso- och sjukvården”.[176] Utbildningen innebär, menar forskarna, att integrera de tidigare normerna och värderingarna med de som vård- och omsorgsutbildningen tillför. Det handlar om att lära sig förstå hur man ska förhålla sig till rollerna, symbolerna och värderingarna i yrket.[177] Att känna till samspelet mellan de olika yrkesgrupperna inom vården och omsorgen är betydelsefullt. Var gränserna går mellan de två kvinnokollektiven, undersköterskor och sjuksköterskor anses därmed vara en viktig del av yrkessocialisationen.[178] De tydliga grupperingarna inom vården och omsorgen som tydligt visar på ett ”vi-dom”-seende kan innebära ett motstånd mot att lämna den välbekanta gruppen. Pilhammar Andersson beskriver dilemmat med att axla rollen som sjuksköterska, något som hon menar kan innebära att behöva lämna den vi-gemenskapen man hade i den tidigare yrkesrollen som undersköterska.[179]

Yrkeslärande beskrivs innebära att bli någon och inte att tillägna sig kunskaper eller att utveckla en specifik förmåga.[180] Colley et al hävdar att elevernas upplevelse av att vara inkluderade i yrkesgemenskapen hör samman med deras möjligheter att ta till sig den yrkeskodex som gäller och att identi-

---

[175] Den åtskillnad jag skriver fram mellan dessa perspektiv; utbildning och personlig utveckling och vård- och omsorgsutbildning som en väg till kollektiv yrkestillhörighet ska främst ses som en teoretisk uppdelning. I realiteten är det rimligt att anta att den personliga utvecklingen inte på det sättet går att separerar från den som hör samman med en kollektiv yrkestillhörighet och den yrkesmässiga växten. Jag menar att den personliga och den yrkesmässiga växten är förbunden.

[176] Eriksson, H. & Gunnarsson, E. (1997). I avhandlingen diskuteras definitionen av omvårdnad i förhållande till olika yrkesgrupper. Omvårdnad kan stå för olika yrkesgrupper verksamma inom hälso- och sjukvård (caring) men kan även stå för endast sjuksköterskans arbete (nursing).

[177] Eriksson, H. & Gunnarsson, E. (1997). s. 313

[178] Eriksson, H. & Gunnarsson, E. (1997). s. 134

[179] Pilhammar Andersson, E. (1991). s. 186

[180] Colley, H. et al. (2003).

fiera sig med såväl idealiserade som realistiska identiteter. Den rådande yrkeskulturen påverkar nya deltagare, deras resultat visar på det komplexa och ömsesidiga förhållandet mellan yrkeskulturen och det yrkeshabitus som samspelar i elevernas yrkesblivande. Elevernas socialisation påverkas i hög grad av faktorer som kön, etnicitet och klass.[181]

Delaktighet i det svenska samhället

Den forskning jag har funnit om delaktighet i arbetslivet handlar i hög grad om begreppen assimilation, integration, immigration och fokuserar på personer med utländsk bakgrund.

Hertzberg och Osman problematiserar begreppen integration i relation till assimilation. Det senare anser forskarna, är en ensidig anpassningsprocess. Integration däremot handlar om ”delaktighet i det svenska samhället, i den föreställda svenska gemenskapen.”[182] [183] Genom att använda begreppet integration betonas att den önskvärda integrationsprocessen innebär att en person ska kunna ingå i det svenska samhället, utan att behöva göra avkall på sin egen kultur och etniska identitet. I en ytterligare studie av Hertzberg beskrivs, utifrån intervjuer med arbetsförmedlare, bland annat betydelsen av informella kvalifikationer och ”social kompetens” när det gäller anställningsbarhet.[184] Hinder för att komma in på arbetsmarknaden för unga personer är bland annat normer och värderingar om manligt och kvinnligt och bristande kunskaper i svenska språket.[185] Vesterberg har i sin studie undersökt möjligheterna för personer med invandrarbakgrund att komma in på arbetsmarknaden.[186] Resultat visar på betydelsen av att komma ut i praktik, i arbetslivet, under förutsättning att praktiken är meningsfull för deltagarna och har ett tydligt syfte.

---

[181] Colley, H. et al. (2003).
[182] Hertzberg, F. och Osman, A. (2011).
[183] Begreppet inkludering är ett centralt begrepp inom EU:s politik. Inkludering för att utjämna de socioekonomiska skillnaderna inom unionen och främja tillväxt och integration. Begreppsparen inklusion/exklusion används inom politisk retorik i såväl ett teoretiskt och ett politiskt sammanhang. I den politiska retoriken används begreppen social inklusion, social exkludering om utestängning främst från arbetsmarknaden, marginalisering och integration.(Thörnqvist, A. 2011).
[184] Hertzberg, F. (2006). s. 157
[185] Ibid.
[186] Vesterberg, V. (2011).

Rekrytering till olika yrken och möjligheten att komma in i arbetslivet anses vanligtvis ske via sociala nätverk. [187] Tovatt har undersökt betydelsen av dessa nätverk och hur unga människor använder sig av dem, när de ska ta sig in på arbetsmarknaden. Hon pekar på den betydelse föräldrarnas bakgrund har för de ungas möjligheter till arbete, utbildning och sociala kontaktnät.[188] De ungas beroende av föräldrarnas nätverk kan resultera, i det som Knocke och Hertzberg beskriver som, social nätverkssegregation.[189] Det innebär att unga personer med avsaknad av anknytning till högre utbildning stannar kvar på en lägre utbildningsnivå, eller i lågkvalificerade arbeten. Tovatt menar att hennes studie, liksom tidigare forskning, visar på hur förankringen på arbetsmarknaden reproduceras. Det innebär att personer som påminner om dem själva, som de kan identifiera sig med, kommer att inneslutas, de andra avvikande, genom kön, etnicitet, socioekonomisk bakgrund riskerar att stängas ute. Tovatt menar att inkludering av en del hänger samman med exkludering av andra.[190]

Hur individer påverkas och låter sig påverkas har studerats av bland annat Osman, som har undersökt hur socialtjänsten, de institutionella aktörerna indirekt och direkt påverkar invandrargruppen till att söka specifika utbildningar.[191] Han pekar på hur det sker en påverkan på denna grupp att söka sig bort från deras ursprungliga utbildning och yrke i syfte att styra dem till de arbeten som gruppen anses kunna få arbete inom. Neergaard skriver om detta som inkluderande underordning.[192] Inkludering och exkludering ska med detta uppfattas utifrån tanken om över och underordning, för att förstå de verksamma processerna. Att påverka människor att söka sig till specifika yrkesområden, men med låg lön, låg status och ofördelaktiga arbetsförhållanden kan ses som en form av inkluderande underordning, inkluderade på arbetsmarknaden, men underordnade, menar Neergaard.[193]

Att få en ökad förståelse för människors förhållningssätt till förändringar, eller övergångar i arbetslivet är syftet med Gunnarssons avhandling.[194] Gunnarssons resultat visar att för intervjupersonerna är risken att förlora anställ-

---

[187] Tovatt, C. (2006). s. 245
[188] ibid.
[189] Knocke, W. och Hertzberg, F. (2000).
[190] Tovatt, C. (2006).
[191] Osman, A. (2006).
[192] Neergaard, A. (2006).
[193] Ibid.
[194] Gunnarsson, M. (2014).

ningen, arbetsosäkerheten, en naturlig del av arbetslivet.[195] Detta skiljer sig från annan forskning, med vilken arbetsosäkerheten framställs som något mycket problematiskt.[196] Gunnarson menar istället att arbetstagarna har fått lära sig att osäkerheten är ofrånkomlig och en naturlig del av arbetslivet och något man måste lära sig att förhålla sig till. Hennes resultat visar att arbetstagarna har ett pragmatiskt förhållande till de uppkomna förändringarna och lär sig navigera hur man tar sig vidare i arbetslivet, vad som kan ge mesta möjliga avkastning. Gunnarsson pekar på att de krav på anpassning som arbetsmarknaden ställer kan leda till att personer väljer utbildning och yrke utifrån dess möjligheter till anställning och inte efter intresse. Det är, menar Gunnarsson, ett instrumentellt förhållningssätt till utbildning och yrke, som riskerar att ge upphov till att människor hamnar på fel plats, känner otillfredsställdhet och upplever vantrivsel. Till skillnad från dem som har accepterat att leva i en osäker tillvaro och med kravet på flexibilitet, visar Gunnarssons resultat även på personer som opponerar sig mot, att ständigt vara i underläge och att leva i tvivel om huruvida de är tillräckligt anställningsbara. Det är personer som upplever en problematik med att ständigt behöva sträva efter mer och högre meriter, för att försvara sin anställning och sin plats i arbetslivet. Det motstånd som dessa personer beskriver är dock på ett retoriskt plan. Det handlar om att visa sig flexibel, de som gör öppet motstånd uppfattas som i mindre grad flexibla och därmed i mindre grad anställningsbara.[197]

Edwards med flera är kritiska till tanken om utbildning och praktik som lösningen på de sociala problemen som utanförskap, fattigdom och ohälsa utgör.[198] Lawy visar i en studie hur unga personer trots en yrkesutbildning har svårigheter att ta sig in på arbetsmarknaden och befinner sig i vad som klassificeras vara i en situation benämnd som NEET (Not in Education, Employment or Training).[199] Han menar att det är en villfarelse att tro att yrkesutbildning är lösningen på individuella problem och en väg ut ur fattigdom, för alla unga personer som är villiga att arbeta hårt. Lewy anser dock inte att yrkesutbildning är utan betydelse, men anser att det är viktigt att i högre grad uppmärksamma de sociala och strukturella villkor, som hör samman med arbete och arbetslöshet. Det är till exempel angeläget att se till klasstillhörig-

[195] Gunnarsson, M. (2014).
[196] Gunnarsson refererar bland annat till Sverke & Hellgren. (2002).
[197] Gunnarsson, M. (2014).
[198] Edwards et al. (2001).
[199] Lawy, R. (2010).

het, genus och andra individuella förutsättningar, när det gäller inkludering, access och möjligheter.[200] Det finns måhända en risk, att som bland annat Assarsson och Sipos skriver, att det är de skötsamma och de med vissa personliga egenskaper som lyckas med den inkludering utbildningen är tänkt att leda till. Edwards et al skriver att social inkludering är förbundet med social exkludering.[201] De menar att vissa är utvalda och önskvärda, redan utan utbildning, andra håller inte måttet och förblir utanför trots utbildning.

Delaktighet i arbetslivet

Eftersom en viktig del av vård- och omsorgselevernas utbildning är förlagd till praktiken, i olika former av vård- och omsorgsverksamheter, är det relevant att studera tidigare forskning om lärande i arbetslivet. Jag har därför, utöver den grupp, den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen Komvux-utbildningen riktar sig till, även undersökt andra grupper som av olika anledningar är nya, eller befinner sig i periferin av det som är deras blivande yrkesområde. Inledningsvis i detta avsnitt presenterar jag forskning som lyfter frågor om utsatta gruppers svårigheter att komma in på arbetsmarknaden och i samhället, samt resultatet av olika arbetsmarknadsåtgärder. De andra exemplen är grupper som är nya i sitt professionsutövande, men som tillhör grupper med hög status och med en fast förankring i yrkeslivet och samhället.

Ax Mossbergs avhandling är intressant i relation till min egen studie utifrån gruppen hon studerar, men också i hög grad utifrån det teoretiska perspektivet i avhandlingen.[202] Hon har studerat ett arbetsmarknadsprojekt och en av frågeställningarna handlar om hur deltagarnas lärande i det beskrivna projektet kan förstås, med Lave och Wengers teori om lärande. Ax Mossberg visar med sitt resultat på betydelsen av att individer får ta del av och utföra alltmer kvalificerade uppgifter för att lärande ska ske. För att vi ska lära oss att hantera tillvaron och kunna delta i olika sammanhang måste vi få möjlighet att ta del av och prova nya och mer komplicerade arbetsuppgifter. I det arbetsmarknadsprojekt forskaren har studerat är så inte fallet, utan deltagarna får inte möjlighet att utvecklas i en riktning mot en mer central delaktighet i ett yrkeskunnande i en yrkesgemenskap. Även om flera av de personer som medverkar i projektet har deltagit i projektet i flera år utför de fortfarande

[200] Ibid.
[201] Edward, et al. (2001).
[202] Ax Mossberg, M. (2008).

samma arbetsuppgifter. De flesta som ingår i projektet väljer att avsluta efter en kort tid, något som kan påverka deras möjligheter att avancera. Ax Mossberg frågar sig vad som är hönan och vad som är ägget. Det är möjligt att deltagarna i större utsträckning stannat kvar i projektet om de sett möjlighet att avancera i ett yrkeskunnande. Ax Mossberg relaterar till Dreier som menar att lärandet måste ha betydelse utanför den aktuella lärandesituationen, för att ge en kvalitativ betydelse för individen.[203] Det är därför viktigt att individerna får möjlighet att prova sin förmåga i en social praktik för att kunna gå vidare i lärandet och på det sättet få en förändrad bild av sig själv. Vid det rutinarbete som deltagarna utför sker inte detta, utan deltagarna tvingas kvar i en maktlös och perifer situation. Ax Mossberg jämför deras situation med Lave och Wengers exempel från slaktarlärlingarna, som på grund av krav på kostnadseffektivitet inte får möjlighet att ta del av arbetsuppgifterna och på det sättet inte utvecklas och inte får möjlighet att avancera till en mer central delaktighet.[204]

Akre och Ludvigsen har i en studie intervjuat blivande läkare och beskriver att deras lärande påverkas av de tjänstgörande erfarna läkarnas engagemang och i vilken utsträckning de låter de blivande läkarna medverka i arbetet.[205] Möjligheten att få tillträde, menar forskarna, bygger på hur verksamheterna formellt är organiserade och på informellt interpersonliga faktorer, det vill säga om den ”personliga kemin” stämmer mellan de nya läkarna och deras handledare. En annan faktor som påverkar lärandet är hur verksamheten är utformad. Att under utbildning vara på en högt specialiserad avdelning innebar att de blivande läkarna kunde få ett djup i sina kunskaper, men gå miste om bredden. Handledarna kunde vidare vara tveksamma att handleda de blivande läkarna, i de speciella och komplicerade arbetsuppgifter som endast hörde till de specialiserade avdelningarna. På de mer allmänt orienterade avdelningarna fick de blivande läkarna fler möjligheter att ta del av mer okomplicerade och vanliga åtgärder, och på det sättet få en bredd i sina kunskaper, något som är viktigt för deras fortsatta karriärbyggande. Viktigt för möjligheten till lärande beskrivs, att som nykomling, kunna och våga ta initiativ och visa intresse. Den sociala kompetensen är på det sättet en framgångsfaktor för att få tillgång till olika lärandesituationer. Det handlar, som Akre och Ludvigesen skriver, dock om en balansgång, mellan att visa engagemang och intresse och att inte ”vara för gåpåig”. De handledande läkarna

---

[203] Dreier, O. (1999a).
[204] Ax Mossberg, M., 2008; Lave, J. & Wenger, E., 1991/2011). s. 78
[205] Akre, V. & Ludvigsen, S., R. (1999/2000).

anser att det är viktigt att de blivande läkarna visar intresse och tar initiativ, medan nykomlingarna framhåller vikten av att bli inbjudna till att ta del av olika situationer. Forskarna pekar på vikten av att ”de nya” och handledarnas förväntningar på varandra stämmer överens, att det finns en överenskommelse om vem som ska ta initiativ till vad och var gränsen går mellan att visa sig engagerad och kunnig och anses vara framfusig.

Ohlsson har med sin avhandling, ”Vägen in i ett yrke”, fokus på nyutbildade sjuksköterskors lärande och utveckling av kunskap.[206] Ohlsson beskriver hur de studerande, som tidigare arbetat som undersköterskor, anser att de redan har en del av de kunskaper och färdigheter som krävs av dem som sjuksköterskor. På det sättet riskerar deras lärande att stoppas upp. Känslan av att redan ha de kunskaper som krävs av dem som sjuksköterska förstärks, genom att deras tidigare erfarenheter som undersköterska lyfts fram som något positivt av annan personal. Ohlsson beskriver vidare hur de sjuksköterskestuderande möter olika kunskapskulturer under utbildningen. Hon pekar på den risk detta innebär, i och med att de studerande varken känner igen sig i högskolans kultur, eller i den kultur de möter under praktiken i hälso- och sjukvården. I högskolan ställs krav att studenterna ska agera utifrån metodböcker, lagar och teorier. Ute i verksamheterna, i det praktiska arbetet, ställs krav på att de ska arbeta utifrån avdelningens rutiner. Forskaren pekar på att utbildningen inte ger studenterna redskap att kunna hantera mötet med dessa skilda kunskapskulturer.[207]

Ett fåtal av vård- och omsorgspersonalen, beskrivs av Billet och Somerville, har aktivt valt att arbeta inom vård- och omsorg.[208] Med erfarenheterna av arbetet kommer dock deras inställning att förändras och de blir allt mer engagerade i arbetet. Vård- och omsorgsarbetet blir en del av dem själva. Detta är en identitetstransformering till vård- och omsorgspersonal som sker tidigt i yrkeskarriären. Det finns ett tydligt samband mellan vård- och omsorgspersonalens engagemang i arbetet, vilka de ser sig själva vara och lärandet som ett resultat av delaktigheten i arbetet. Vad människor möter på sin arbetsplats, hur de handlar och deras engagemang samverkar i en pågående identitetsprocess. Detta är en ständigt pågående lärprocess, menar Billet och Somerville, som sker i det vardagliga. Lärande ska därför inte kopplas enbart till utbildning och skola. Människor har en strävan efter att skapa mening utifrån deras egna mål och intressen. Det innebär att lärande

---

[206] Ohlsson, U. (2009).
[207] Ohlsson, U. (2009). s. 276
[208] Billet, S. & Somerville, M. (2004).

inte enbart handlar om färdigheter, utan att lärande inte kan separeras från människors identitetsskapande. Billet och Somerville menar att arrangörer av yrkesutbildningar behöver inse betydelsen av individers intressen och behov när det gäller deras lärande.

Tillhörighet

Begreppet tillhörighet kan kopplas samman med att vara delaktig i något.[209] I min studie handlar det om delaktighet i en yrkesgemenskap och därmed den känsla av tillhörighet detta kan leda till för vård- och omsorgeleverna. I den forskning i vilket begreppet tillhörighet omnämns har dock begreppet tillhörighet en vidare mening med bäring för min studie.

Kvist Lukkarinen har undersökt personer som har emigrerat från Finland till Sverige och studerat relationen mellan deras upplevelse av tillhörigheten, i det nya hemlandet och tillhörigheten med det gamla födelselandet. Resultatet visar på den osäkerhet individen upplever vid migration, och när individen har förlorat, eller är på väg att förlora den invanda platsen i tillvaron.[210] Den brist på tillhörighet som då uppstår, menar Kvist Lukkarinen, återspeglas i osäkerheten *vem* man är. Personers identitetsprocess påverkas på så sätt av var man befinner sig och kommer att vara en process som rekonstrueras och konstrueras i interaktionen med andra människor. Frågan om tillhörighet och utanförskap gäller inte bara den nya platsen i människors liv. Att lämna, att behöva flytta av olika anledningar kan väcka frågor om identiteter, tillhörighet, svek och lojalitet från det sociala sammanhang man har lämnat. Under en övergångsperiod kan det för människor betyda att befinna sig mitt emellan, utan en fast plats i tillvaron.

Att få frågan ”varifrån kommer du”, menar Kvist Lukkarinnen, kopplas ofta samman med vad du kan. Det är frågor som kan uppfattas ifrågasättande, i en värld i vilken man kopplar samman identitet, plats, kultur och medborgarskap.[211] Var man kommer ifrån kommer därmed att kunna knyta an till det emotionella, men också ha en politisk karaktär, belysa individers tillhörighet och utanförskap, vilka som inkluderas respektive exkluderas.[212]

Tillhörighet, menar Socialantropologen Benedict Anderson, kan handla om en föreställd gemenskap och han använder begreppet ”imagined communi-

---

[209] Jmfr med Molin, M. (2008). Begreppet delaktighet med olika funktioner beroende på kontext; välfärdspolitisk eller vetenskapligt område.
[210] Kvist Lukkarinen M. (2006). s. 32
[211] Kvist Lukkarinen M. (2006). s. 28
[212] Ibid.

ties".[213] Anderson skriver om människors föreställda gemenskap i samband med känslan av nationell tillhörighet. Det menar Anderson kan handla om en känsla av tillhörighet som enbart grundar sig på en abstrakt upplevelse av att tillhöra en nation. Det är föreställningen om tillhörighet som utan i egentlig mening omfattar någon form av konkret gemenskap.

I den forskning i vilken begreppet tillhörighet omnämns handlar ofta om upplevelser av tillhörighet i det "nya" samhället.[214] Spånberger Weitz använder begreppet hemmatillhörighet, för att beskriva avsaknaden av tillhörighet som unga personer med placering i samhällsvård kan uppleva.[215] Hemmatillhörighet är att känna tillhörighet, att "höra hemma" i en välkänd vardagsvärld. Tillhörighet, menar Spånberger Weitz, inbegriper tryggheten i sociala relationer, att känna sig förtrogen med de regler och normer som gäller i det sociala sammanhanget man befinner sig i, till exempel i den familjegemenskap som utgör individens uppväxtmiljö.

Den beskrivning av begreppet tillhörighet jag har tagit upp kommer att vara förknippat med känslan av hemvist, trygghet och stabilitet. Människors tillhörighet handlar i många fall, även om att i konkret mening tillhöra ett socialt sammanhang, i skola, familj och arbetsliv.

Tillhörighet och trygghet

Pippola skriver om social trygghet och risk i samband med kvinnor och mäns arbetslöshet. Hon ger exempel på vikten av det sociala nätverket för individens möjligheter att få arbete, men också dess betydelse för den sociala tryggheten.[216] Att tvingas flytta på grund av arbetslöshet, menar Pippola, kan innebära att behöva bryta upp från de sociala band som ger trygghet i en annars osäker tillvaro. Det är ett uppbrott från invanda sociala nätverk, som Pippola pekar på, kan riskera ett utanförskap, känsla av ensamhet och isolering på den nya platsen. Exempel på betydelsen av social gemenskap för människors grundläggande känsla av trygghet ger även Gustavsson, som i sin avhandling har studerat unga vuxna och deras förståelse av sitt liv.[217] Som Gustavsson beskriver, uppstår den grundläggande trygghetskänslan i de nära relationerna med familjen. Det är i de nära relationerna de betydelsefulla plausibilitetsstrukturerna skapas, menar Gustavsson. Den sociala trygg-

[213] Anderson, B. (1983/1991).
[214]Yuval-Davies, N. (2011).
[215] Spånberger Weitz, Y. (2011).
[216] Pippola, S. (2010).
[217] Gustavsson, C. (2013). s. 105, 117

heten, pekar Giddens på, är kopplad till en yttre ordning i tillvaron. Med vilket avses att rutiner och stabilitet är betydelsefulla för människors emotionella trygghet.[218] Exempel på detta kan vara vikten av att ha ett fast arbete att gå till på morgonen.

Känslan av tillhörighet kan således kopplas till en yttre trygghet, men i hög grad handlar det även om känslan av en inre tillhörighet och därmed trygghet i existentiell mening. När jag skriver om den inre känslan av tillhörighet och trygghet innefattar det att kunna förlita sig på andra människor. Det handlar om en vetskap om att man är en del av en gemenskap, med en gemensam syn på tillvaron. Giddens skriver om den ontologiska tryggheten, kopplat till känslan av tillhörighet som grundar sig på en djupare existentiell trygghet. Det är en trygghet, menar Giddens, som utgår från en delad gemenskap med andra människor, oskiljbart förenad med sociala relationer och upplevelsen av tillhörighet.[219]

Sammanfattning

Kapitlet sammanfattar de två perspektiv som jag funnit i forskningen av relevans för vård- och omsorgsutbildningarna: fokus på elevernas personliga utveckling, alternativt utbildning som en väg till ökad delaktighet i yrkes- och samhällsgemenskapen. I liten utsträckning diskuteras i forskningen hur dessa perspektiv samspelar. Min avsikt med den här studien är att studera hur detta samspelar i den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen.

Den personliga utvecklingen som sker med vård- och omsorgsutbildning beskrivs omfatta relationell kompetens, men även en mer generell förståelse för tillvaron, vem man själv är och vilka andra är. Den personliga kompetensen är betydelsefull i vård- och omsorgsarbetet och beskrivs bland annat bestå av empati, list och att kunna balansera mellan det professionella, det privata och det personliga. Hur denna kompetens utvecklas kopplas dock i liten utsträckning samman med de inre och de yttre resurser individerna har tillgång till och dess betydelse för elevernas möjlighet att nå en mer central delaktighet. Yttre resurser i sammanhanget kan handla om arbetets organisering och tiden som begränsande faktor. Inre resurser kan handla om elevernas tidigare erfarenheter av skola och utbildning, var de kommer ifrån och deras förväntningar på utbildning.

---

[218] Giddens. A. (1989/1993/1997/2001).
[219] Giddens, A. (1989/1993/1997/2001).

Utbildning visar sig i hög grad ha betydelse för vem eleverna blir och i mindre grad vad de kan efter avslutad utbildning. Det vill säga det som innebär utbildningens betydelse för elevernas identitetsprocess. Krav som ställs på vuxenelever, oavsett om det handlar om teoretisk eller yrkesutbildning inom Komvux, handlar om flexibilitet, ansvarstagande och att kunna balansera mellan utbildningen och de andra åtagandena vuxna människor har i tillvaron.

Utifrån studiens syfte och den lärandeteori avhandlingen lutar sig mot är de studier som fokuserar på individens delaktighetsbana, från perifer delaktighet till en central delaktighet, intressanta. Exempel på detta är Ax Mossbergs avhandling, i vilken hon beskriver lärandebanan för deltagare i ett arbetsmarknadsprojekt, Akre och Ludvigsens studie och Ohlssons avhandling, i vilka de beskriver hur nyexaminerade läkares kompetens utvecklas, respektive sjuksköterskors väg in i yrket. Trots olikheterna mellan dessa grupper finns det även likheter mellan dem, när det gäller deras process mot en mer central delaktighet i arbetslivet.

Delaktighet i yrkesgemenskapen kan kopplas samman med känslan av tillhörighet. Begreppet tillhörighet visar sig ha bäring i flera studier när det gäller migration, men också för det som avser att ha en säker och en trygg plats i tillvaron, tillsammans med andra människor man känner och som man delar tankar och värderingar med. Giddens skriver om den inre tryggheten, den ontologiska, som påverkar människor i en existentiell mening.

Det är som jag tidigare skrivit, ett fåtal studier som undersöker vuxenelevers lärprocess inom den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen. Det finns dessutom lite forskning om vård- och omsorgsutbildning som kopplar samman det individuella utbildningsprojektet och det individuella lärandet med det yrkeslärande som handlar om att bli en del av en yrkesgemenskap. Den här avhandlingen ser jag har en viktig uppgift när det gäller att bidra med detta. Den här studien handlar sålunda om vuxenelevernas erfarenheter, om deras personliga utveckling, deras lärprocess och den delaktighet i yrkesgemenskapen som den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen kan innebära för eleverna.

Kapitel 4 – Teoretiska utgångspunkter och syfte

Jag kommer i det följande kapitlet att redogöra för de teoretiska perspektiven i avhandlingen, som övergripande handlar om betydelsen av de studerade elevernas delaktighet- och lärprocesser. Den empiriska analysen visade att vuxeneleverna inom vård- och omsorgsutbildningen är upptagna med att förvärva en plats i arbetslivet, men också en strävan efter en plats i samhället på ett mer grundläggande sätt. Utgångspunkten visade sig vara att de var osäkra på sin plats i arbetslivet, men också i det personliga livet utanför arbetet. Skälen kunde vara flera: Några har nyligen kommit till Sverige från ett annat land och känner sig osäkra på tillhörigheten till det svenska samhället; andra är infödda svenskar, men ändå osäkra på om de verkligen har en plats bland vuxna, yrkesverksamma och professionella människor; för de unga vuxna kan osäkerheten handla om att ta steget in i vuxenlivet, klara av utbildningen, få en anställning och en status bland andra vuxna.

Bakom den konkreta frågan om delaktighet och känslan av tillhörighet i arbetslivet och tillvaron fanns en annan central existentiell fråga i elevernas berättande som handlade om identitet. En viktig aspekt av vård- och omsorgsutbildningen var att den gav eleverna möjlighet att utveckla deras upplevelse av vem de är och deras roll i det sociala sammanhanget. Detta ”identitetsarbete” var i grund och botten en av de mest framträdande dimensionerna i elevernas erfarenheter av utbildningen. Detta innebär att identitet och delaktighet blir centrala teoretiska begrepp i avhandlingen.

En viktig teoretisk utgångspunkt i avhandlingen gäller lärande. I enlighet med Lave & Wenger, ser jag professionslärandet som en fråga om att vinna legitim tillhörighet till en grupp av redan etablerade yrkesverksamma.[220] Lärandet sker därmed i samspel med andra i en social praktik. Lärandet är i och med det situerat, det vill säga att lärande sker i en viss tid och ett visst rum. Det innebär också att kunskap inte är något som förmedlas från en individ till en annan, utan ska förstås utifrån sitt sociala och historiska sam-

[220] Lave, J & Wenger, E. (1991/2011).

manhang. Kunskap, eller snarare kunnande och kompetens är en del av människors sociala handlande och integrerat i identitetsprocessen. Ytterligare en utgångspunkt i avhandlingen är att identiteter utvecklas genom erfarenheter från olika sociala sammanhang, i ett samspel mellan individens tidigare erfarenheter och det sociala sammanhanget hon befinner sig i.[221] Det lärande utbildningen ger upphov till ska dock förstås även utifrån den enskilda individens förutsättningar och utgångspunkter.

I min analys av vuxenelevernas lärande fann jag det, utöver Lave & Wengers teorier om lärande, också fruktbart att knyta an till sociokulturell teori, som i Sverige främst utvecklats av Säljö.[222] I analysen är det Säljös teorier om medierande artefakter som varit givande. På ett sätt är det motsägelsefullt att ta hjälp av sociokulturell teori för att bättre förstå elevernas lärande, eftersom den sociokulturella teorin ser lärande som något socialt. I jämförelse med Lave & Wengers teori om situerat lärande, som sker genom att man får ökad delaktighet i en ”community of practice”, erbjuder emellertid den sociokulturella teorin mycket mer förståelse av hur det sociala lärandet går till och vad det innebär för individen.

Yrkeskunnande och kompetens

En yrkesutbildning associeras naturligt med lärande och ökad kompetens. Resultatet kan kallas yrkeskunnande. Det finns en lång rad teoretiska perspektiv som kan anläggas för att analysera och beskriva yrkesutbildning och yrkeskunnande.[223] I den här studien har jag sålunda inspirerats mycket av Etienne Wenger, som har en bakgrund inom informationsteknik, men som under de senaste åren har skrivit mycket om socialt lärande. En av startpunkterna för hans analys av lärande var en studie som han gjorde med den amerikanska antropologen Jean Lave av hur människor lär sig ett praktiskt yrke, som skräddare genom lärlingskap.[224] Deras analys går ut på att yrkeslärande av det här slaget i hög grad handlar om att bli delaktig i en gemenskap av redan kompetenta skräddare. I Lave och Wengers bok: *Situated learning. Legitimate peripheral participation* har de presenterat en teori om hur människor tillägnar sig ett yrke eller en profession. Det är en teori om lärande som uttrycker att det aktiva deltagandet i en social praktik, som bland annat

---

[221] Lave, J. & Wenger, E. (1991/2011).
[222] Säljö, R. (2000/2005).
[223] Bland annat beskriver Höghielm, R. (2008) begreppen yrkeskultur, yrkespraxis och yrkeskunskap som nyckelbegrepp inom yrkespedagogik.
[224] Lave, J. & Wenger, E. (1991/2011).

yrkesgemenskap innebär, kan fungera som en inkluderande faktor. I en senare bok, *Communities of practice: Learning, meaning and identity* från 1998, utvecklar Wenger begreppet praktikgemenskap (community of practice) och dess relation till lärande.[225] Vård- och omsorgslärande har mycket gemensamt med lärande i praktiska lärlingskap. Detta fokus på utbildning som ett sätt att vinna legitimitet visade sig också ha en stor relevans för de intervjuade elevernas beskrivning av vård- och omsorgsutbildningen och jag har därför valt Lave & Wengers teori om yrkeslärande som mitt huvudsakliga teoretiska perspektiv.

Lave och Wengers analys av lärande vänder upp och ner på många av våra traditionella sätt att se på hur människor lär sig saker. I deras analys ligger fokus ofta på utbildning som ett speciellt rum för individer att lära sig saker i.[226] I Lave och Wengers perspektiv är lärande för det första något som är förknippat med så gott som alla aspekter av livet. För det andra fokuserar de på lärande i ett praktiskt sammanhang. I deras klassiska studie blev ett av huvudresultaten att lärlingarnas utveckling bäst kan beskrivas som en successivt ökad delaktighet i en praktik- eller yrkesgemenskap. Lärandet som sker kan beskrivas vara en blandning av att man tillägnar sig redan etablerat kunnande, bland andra erfarna mästare, och att man deltar i pågående förhandling av hur praktikgemenskapens kompetens bör se ut och utvecklas. En yrkesgemenskap tycks både syfta på en mer abstrakt tillhörighet i hela yrkesgruppen och på den mer konkreta tillhörigheten på en viss arbetsplats.

Begreppet kunskaper, som annars är centralt i många teorier om lärande, användes nästan inte alls av Lave och Wenger. I boken från 1998/1999/2008 identifierar Wenger istället begrepp som erfarenhet, kompetens och praktiskt kunnande som de mer centrala.[227] Han beskriver att praktiskt kunnande handlar om kompetens i relation till ett värderat utförande och ger exempel på att kunna sjunga rent och kunna hantera tekniska maskiner. I vård- och omsorgsarbetet handlar praktiskt kunnande, kompetens och erfarenheter om att kunna utföra de arbetsuppgifter som ingår i yrket. Lave & Wenger ger inga precisa definitioner av kunnande, erfarenhet och kompetens. Lite mer precist kan man dock säga att det praktiska kunnandet handlar om deltagande i en social aktivitet, ofta något som väcker vårt engagemang och som vi uppfattar meningsfullt, som exempelvis vård- och omsorgsarbete.[228] Allt kunnande

---

[225] Wenger, E. (1998/1999/2008).
[226] Wenger, E. (1998/1999/2008).
[227] Wenger, E. (1998/1999/2008).
[228] Wenger, E. (1998/1999/2008).

baseras emellertid inte på erfarenhet. En del tillgodogör vi oss också genom litteratur, eller att ta del av andras erfarenheter. Kompetens innefattar något mer än kunnande, att vara i stånd att utföra en viss aktivitet med en acceptabel kvalitet. En viktig ståndpunkt är att lärandet av yrkeskunnande i yrkesgemenskapen inte enbart handlar om att lära sig någonting instrumentellt, utan om ett lärande som involverar att leva tillsammans med andra, leva meningsfullt, något som påverkar de berördas identitetsutveckling.[229] För eleverna i den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen innebär yrkesutbildningen och särskilt dess praktik att få ta del av andra mer erfarna kollegors erfarenheter och kompetens, vilket Lave och Wenger beskriver i termer av att få legitim perifer delaktighet i den aktuella yrkesgemenskapen. På samma sätt förhåller sig det med de teoretiska delarna av utbildningen, där utbildningen går ut på att eleverna ska bli delaktiga i en kompetensgemenskap tillsammans med lärarna och klasskamraterna.

Lave och Wenger beskriver att människors möjligheter att lära sig är kopplat till att man möter nya aktiviteter, nya arbetsuppgifter i en inkluderande social praktik. För att lära sig något nytt måste vi således praktisera i det sammanhang kunskaperna är relevanta. Varje praktik kan anses inneha en sorts regerande kompetens (”regime of competence”) i den specifika praktiken.[230] Det som innefattas i den regerande kompetensen på arbetsplatsen är inte alltid explicit för deltagarna i yrkesgemenskapen. Det handlar ofta om något outtalat, som inte är synligt eller medvetet för deltagarna, men som för utomstående kan framträda som en kompetens i en specifik yrkeskompetens. Begreppet kompetens omfattar inte bara den egna upplevelsen av mening, eller den regerande kompetensen i praktiken, utan handlar också om den position yrkeskompetensen har i ett vidare sammanhang. Ett exempel på detta inom vård och omsorg kan vara att den medicinska kompetensen har en överordnad position i jämförelse med omvårdnadskompetensen och på olika sätt bestämmer och definierar den. Så att säga, definierar den, från en annan överordnad yrkesgemenskap.[231] Det som beskrivs vara yrkeskompetensen handlar därför inte bara om den lokalt regerande kompetensen. Wenger skiver: ”…knowing in practice involves an interaction between the local and the global.”[232]

---

[229] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 134
[230] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 136
[231] Törnqvist, A. (2004). s. 253; Thunborg, C. (1999).
[232] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 141

Yrkeskompetens innefattar, förutom att kunna agera och inneha en viss mängd kunnande, även engagemang, ansvarstagande och att kunna överväga och anpassa den repertoar man har till förfogande i det praktiska yrkesutövandet.[233] Det innebär att förhandla med andra och med sig själv hur och på vilket sätt arbetet ska utföras. Det är en förhandling som kräver delaktighet i yrkesgemenskapen och en förtrogenhet med verksamheten. Wenger skriver om ”common sense”, något som inte handlar om något individuellt omedvetet, utan om en kompetens vi lär oss i yrkesgemenskapen och i den privata sfären. Inom vården och omsorgen kan man tala om en särskild praktisk klokhet. Den påminner om det Aristoteles skriver om som fronesis.[234]

En viktig del av lärandet handlar således om möjligheten att kunna bli delaktig i olika sammanhang och hantera olika praktiker.[235] Tanggaard pekar på betydelsen av att förstå skillnaden mellan olika praktiker för att vi ska kunna anpassa oss till det specifika sammanhanget vi befinner oss i.[236] Lärandet innebär att eleverna blir alltmer engagerade i verksamheten och får ökad uppfattning om vad vård- och omsorgsverksamheten handlar om, vilka arbetsuppgifter som ingår, på vilket sätt de ska handla och vad arbetet har för betydelse för eleverna själva och för samhället.[237] Det innebär också att eleverna förhoppningsvis kan se meningen med det lärande som sker under den teoretiska delen av utbildningen och därmed binda samman praktiken med teorin.

Det är viktigt för elevernas lärande att deras upplevelse av meningsfullt vård- och omsorgsarbete korresponderar med det som är verksamhetens regerande kompetens. Lärandet blir exempelvis problematiskt när arbetsuppgifterna inte är möjliga att utföra i enlighet med elevernas etik och moral. Även om lärandet påverkas av både elevernas kompetens och deras erfarenheter kommer kompetensen i vissa fall styra lärandet, i andra fall kommer erfarenheterna att vara styrande. Kompetensen i yrkesgemenskapen kan ses dominera lärandet när eleven i vård- och omsorgspraktiken strävar efter att anpassa sina erfarenheter till den regerande kompetensen i yrkesgemenskapen. Det kan handla om en oreflekterad acceptans, men också om ett medvetet

---

[233] Wenger, E. (1998/1999/2008).

[234] Gustavsson, B. (2000; s.189) beskriver fronesis i enlighet med Aristoteles att det handlar om att göra det rätta i den speciella situationen, att kunna värdera och bedöma utan att förhålla sig till generella handlingsmönster. För en utförligare beskrivning se Gustavsson, B.(2000; 166-234).

[235] Dreier, O. (1999a).

[236] Tanggaard, L. (2007).

[237] Nielsen, K. (2000). s. 139; Lave & Wenger. (1991/2011).

val, det vill säga en strategi för att vinna en mer central delaktighet. När deltagarnas erfarenheter avviker från den regerande kompetensen i verksamheten kan det motsatta inträffa. Det vill säga att eleven håller fast vid sina erfarenheter, som då kommer att styra lärandet. Detta inträffar mest troligt om det handlar om erfarenheter som framställs av en deltagare med en mer central legitim delaktighet i yrkesgemenskapen. I detta fall kan dennes erfarenheter förändra den tidigare synen på vad som har ansetts vara den regerande kompetensen i den aktuella yrkesgemenskapen. Kunnande och i detta fall yrkeskunnande är en kombination av regerande kompetens och individens erfarenhet av eget vardagligt meningsskapande. Det är således i interaktionen och i spänningen mellan kompetens och erfarenhet som det individuella och det kollektiva lärandet sker.

Legitimt perifert deltagande

Det radikala i Lave och Wengers sätt att se på yrkeslärande är således att de inte ser individens kunskapsuppbyggande som det centrala, utan betonar att det man måste lära sig har den överordnade meningen att vinna legitimitet i en grupp av redan etablerade inom yrket. På det sättet förvandlas frågan om yrkeslärande, från en fråga om individuellt kunskapstillägnande, till en fråga om att vinna legitim tillhörighet till en yrkesgemenskap. Legitimiteten bygger naturligtvis på att man lär sig hur man ska göra i det aktuella yrket, men det är legitimiteten som lärandet leder fram till som är det avgörande för om yrkeslärandet ska lyckas eller inte.

När man lär sig ett yrke är delaktighet inledningsvis mer perifert för att med tiden övergå i en allt högre grad av deltagande. Genom att delta i det som sker på arbetsplatsen kommer nykomlingen att avancera när det gäller kunnighet och kompetens, liksom erfarenhetsmässigt och därmed vinna en högre grad av legitimitet i yrkesgemenskapen, för att så småningom kunna uppnå en central legitimitet. Som Wenger beskriver kan därmed den perifera legitimiteten innebära access till en tilltagande grad av delaktighet. Det förutsätter dock att kollegorna och handledaren är välkomnande, att arbetsplatsen öppnar upp för eleverna. Om detta inte sker finns risken att den perifera legitimiteten permanentas och eleven kan komma att vara kvar i en mer perifer situation av icke delaktighet.[238]

---

[238] Wenger, E. (1998/1999/2008). s.100

En viktig poäng med Lave & Wengers synsätt är att individens meningsskapande sker i det aktiva handlandet mellan personer som är en del av yrkesgemenskapen. Lärande ska därmed inte uppfattas som ett externt attribut, utan något djupt förankrat och internaliserat mellan gruppen och individen. Wenger menar att lärandet förändrar individen och den position denne har i det sociala sammanhanget. Med utgångspunkt från Lave & Wenger kommer eleven således successivt under utbildningen och i vård- och omsorgspraktiken att tillägna sig den erfarenhet och det kunnande som krävs för arbetet. Lärandet handlar för Wenger om; tillhörighet, identitetsskapande, praktisk handling och meningsskapande.[239]

Yrkesgemenskapen

Lave & Wengers lärandeteori utgår från tanken om att lärandet sker genom ett aktivt deltagande i en etablerad social praktik, ”community of practice”.[240] Den sociala praktiken beskriver Wenger innefattar ett gemensamt engagemang i handlingar vars mening det finns en överenskommelse om med andra inom praktiken, Wenger skriver:

> “A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretative support necessary for making sense of its heritage.” [241]

Den gemenskap Wenger åsyftar med praktik handlar i avhandlingen om yrkesgemenskapen. Det är i denna gemenskap, på arbetsplatsen, eleven får insikt i hur arbetet ska utföras. Det är i det sammanhanget eleverna lär sig att prioritera, att kommunicera och får ta del av de rutiner, de normer och värderingar som gäller på arbetsplatsen.[242] Det legitima perifera deltagandet i yrkesgemenskapen ger eleverna möjlighet att ta del av och bli inskolad i verksamhetens historia, dess traditioner som det är viktigt för nykomlingarna att ta del av. För eleverna är det viktigt att ta del av yrkesrutiner, hierarkier,

---

[239] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 5
[240] Lave, J. & Wenger, E. (1991/2011).
[241] Lave, J. & Wenger, E. (1991/2011). s. 98
[242] Jämför med Ax Mossberg, s 39. Även om människor kommer att röra sig inom olika sociala praktiker, till exempel, genom en utbildning, från perifert legitimt deltagande är det lärandet som sker i arbetslivet, ett fullvärdigt deltagande i yrkeslivet som är fokus i Lave och Wengers teori.

normer och yrkesidentitet. Exempel på detta kan vara vad man gör som vårdpersonal och vad man inte gör, var gränsen går mellan att vara professionell och att vara privat.

Det utmärkande för ”communities of practices” är i enlighet med Wenger:

1) ömsesidigt engagemang (mutual engagement)
2) en gemensam verksamhet (a joint enterprise)
3) en delad repertoar (a shared repertoire) [243]

I enlighet med Wengers resonemang kopplat till vård och omsorg handlar det om en yrkesgemenskap som karakteriseras av ett gemensamt engagemang i vården och omsorgen om vårdtagaren, om ett gemensamt uppdrag, samt om en delad handlingsrepertoar som vård- och omsorgspersonal. Wenger skiver:

> ”The repertoire of a community of practice includes routines, words, tools, ways of doing things, stories, gestures, symbols, genres, actions or concepts that the community has produced or adapted in the course of its existence, and which have become part of its practice.”[244]

Det är i yrkesgemenskapen det finns möjligheter för eleverna att tillägna sig rutiner, att ta del av och skapa förståelse för begrepp och ord. Med hjälp av de andra på arbetsplatsen är det möjligt att lära sig hur man använder olika instrument och hjälpmedel, hur man utför arbetsuppgifter. Det som handlar om att utveckla kompetensen.

Den yrkesgemenskap eleven tar del av är formad av tidigare deltagare, men är en gemenskap som även påverkas av de som kommer nya.[245] Detta är således inte helt i överensstämmelse med det sedvanliga mästar-lärlingslärandet, något jag återkommer till senare i texten.

I enlighet med Wenger är delaktigheten i utbildningen och arbetet nära kopplat till en kombination av tre olika slags tillhörighet: 1) Engagemang i arbetet 2) Att kunna föreställa - att se sig själv i världen, att se den plats man har, men också att kunna visualisera nya platser, se nya möjligheter. 3) Anpassning (alignment), att ”alliera” sig med arbetet och arbetsplatsen, att bli en del av något. Att alliera sig med och att kunna anpassa sig till verksamheten är kanske det viktigaste för känslan av tillhörighet.[246] Det är genom anpassning (alignment) till det som anses vara det rätta, som möjlighet ges

---

[243] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 73
[244] Wenger, E. (1998/1999/2008). s 83
[245] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 101-102
[246] Solbrekke, T. D. & Jensen, K. (2006).

att ingå i den eftersträvansvärda yrkesgemenskapen. Anpassning i arbetet kommer att i hög grad handla om en emotionell anpassning som innebär att eleverna kommer att känna tillhörighet, inte bara till arbetsgruppen, utan yrkesgruppen i stort. Om anpassningen är oreflekterad kan den utgöra grund för villfarelser och misstag. När Wenger diskuterar tillhörighet med termerna engagemang, föreställning och anpassning kommer dessa att vara en viktig del av elevernas möjlighet att bli känslomässigt delaktiga och därmed blir det en del av identitetsprocessen.[247]

Gränser i yrkesgemenskapen

Den yrkesgemenskap deltagarna på en arbetsplats kan skapa tillsammans kan också innebära att sätta upp gränser mot dem som inte tillhör gemenskapen. De personer som av olika anledningar inte har access stängs ute. Som Wenger skriver är dock inte deltagarna i respektive gemenskap isolerade från andra sociala sammanhang.[248] För vård- och omsorgspersonal kan det handla om att ingå i en gemenskap med de andra inom samma yrkesgrupp, men också att tillhöra den yrkesgemenskap som innefattar även andra yrkesgrupper på arbetsplatsen.[249] Thunborg ger exempel på hur undersköterskorna är delaktiga i en gemenskap utanför den egna yrkesgruppen och hur deras lärande sker genom det dagliga arbetet tillsammans med andra yrkeskategorier.[250]

Wenger skriver om olika gränsobjekt (boundary objects) som kan ligga till grund för gemenskapen och ger exempel på artefakter som dokument, men också termer, begrepp och annan form av reifikation, detta är begrepp som jag återkommer till i texten.[251] Det sist nämnda handlar om ”förtingling av objekt” alternativt förtingling av mänskliga erfarenheter.[252] Artefakter och reifikationer kommer att kunna utgöra gränsobjekt som kan ligga till grund för en delad yrkesgemenskap och legitimitet, men även ge upphov till marginalisering och uteslutning. En gräns för att erhålla full legitimitet i yrkesgemenskapen kan vara den formella utbildningen. Det är dock inte säkert att utbildningen utgör garanti för att nå full delaktighet och legitimitet. Det kan finnas andra krav för att få access som är subtila och outtalade. Var gränser-

[247] Wenger, E. (1998/1999/2008).
[248] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 103
[249] Thunborg, C. (2011).
[250] Ibid.
[251] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 105
[252] Säljö, R. (2014). s. 52

na går mellan delaktighet och icke delaktighet kan vara flytande och outtalade.[253] Billet skriver om kön, etnicitet och andra sociokulturella faktorer som underlättar delaktigheten i en yrkesgemenskap och som ger upphov till känslan av tillhörighet, men som är faktorer som även kan leda till utanförskap och exkludering.[254] De faktorer som är av betydelse för delaktigheten i en yrkesgemenskap och som ger upphov till känslan av tillhörighet kan vidare vara av betydelse för utvecklande av en yrkesidentitet. Tillhörigheten, gemenskapen och delaktigheten i en yrkesgemenskap kan hålla kvar individen och vara svår att bryta sig loss från.[255] Den gemenskap individen har på arbetsplatsen och den trygghet den ger kan vara svår att lämna, för att till exempel utbilda sig vidare eller att söka sig till en annan arbetsplats.

Delaktighetsbanor

Wenger använder begreppet ”trajectories of participation”, när han beskriver vägen från ett perifert deltagande i yrkesgemenskapen till ett alltmer proximalt medlemskap.[256] För Wenger handlar ”trajectories of participation” om en individs delaktighetsbana, om individens personliga utveckling avseende såväl yrkeslärande, delaktighet, känsla av tillhörighet och yrkesidentitet. En sådan identitetsutveckling blir både social och individuell i meningen att den formas av delaktighet i olika yrkesgemenskaper, men samtidigt får sin speciella profil hos den individ som så att säga binder ihop de olika identitetsfragmenten i en personlig bana. I och med att Wenger fokuserar på individens rörelse från perifer legitim delaktighet till mer legitimitet i yrket kommer delaktighetsbanan att främst handla om individens yrkesmässiga bana.

Delaktighetsbanor kan inte, i enlighet med Wengers resonemang om ”trajectories of participants”, planeras på förhand, det är heller inte en rak bana. Det är en bana som påverkas av yttre omständigheter, men även av inre faktorer. Hur individens delaktighetsbana inom yrket kommer att utformas påverkas av framtida möjligheter till delaktighet, men även vilka erfa-

---

[253] Dahl, M. (2014). s.48
[254] Billet, S. (2002).
[255] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 120
[256] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 153 Wengers begrepp ”trajectories of participation” benämns omväxlande i litteraturen som lärandebanor, deltagarbanor, se Ax Mossberg som relaterar till lärandebanor när det handlar om individens lärande över tid och deltagarbana med avseende på individens levnadsbana. Detta menar Ax Mossberg är samma begreppsanvändning som Tangaard och Elmholdt (2007). Dreier använder begreppet Trajektoria med samma betydelse. Även utvecklingsbana har samma innebörd. Jag kommer att använda begreppet delaktighetsbanor när jag relaterar till Wengers begrepp trajectories of participation.

renheter av delaktighet individen har sedan tidigare.[257] Att bli medlem i en yrkesgemenskap, eller som Solbrekke och Jenssen skriver, att bli professionell innebär en komplex, icke linjär och kontinuerlig lärandeprocess, med erfarenheter från olika sociala sammanhang.[258]

Dreier använder begreppet ”trajectories” med delvis en annan innebörd än Wenger. Det handlar om ett utvidgat perspektiv på individers delaktighet, med ett ökat fokus på individers rörelse mellan olika ”life trajectories” (livsbanor) i enlighet med Dreiers benämning.[259] Vi rör oss, menar Dreier, mellan kontexter av olika karaktär som påverkar oss på olika sätt. Detta är erfarenheter inom olika sociala praktiker som vi bär med oss och som kommer att ligga till grund för våra ställningstaganden och vårt handlande.

Den delaktighetsbana som främst är i fokus i studien, är den bana som utbildningen och arbetet inom vård och omsorg utgör. Men detta är en bana som, i enlighet med Dreiers resonemang, kommer att vara påverkad av elevernas tidigare livsbanor. Detta innebär att eleverna inom vård- och omsorgsutbildningen kommer att påverkas av *sin* delaktighet respektive *icke* delaktighet i tidigare sociala praktiker; tidigare utbildningar, föreningar och inte minst familjebildningar.

Wenger beskriver hur delaktighetsbanorna i utbildning och yrke kan anta olika former.[260] Förutom de delaktighetsbanor som innebär att den leder till full delaktighet handlar det, i enlighet med Wenger, om till exempel ytliga delaktighetsbanor, som av tillfällighet eller av nödvändighet inte leder till fullt deltagande, men som ändå utövar påverkan på identiteten. Exempel på detta kan vara de elever som av olika anledningar inte lyckas fullfölja utbildningen. Det handlar om de delaktighetsbanor vilka rör sig i riktning mot centrum, men som inte når fram till fullt medlemskap. Ett annat exempel på delaktighetsbanor är de som inte leder till fullt medlemskap i yrket, eller på arbetsplatsen, på grund av nya krav på kunnande, kompetens och erfarenhet över tid. Exempel på detta kan vara att utbildning inte leder till den eftertraktade anställningen, utan att det visar sig att det ställs ytterligare krav på eleven som denne inte kan uppfylla. Den genomgångna utbildningen anses inte uppfylla de krav som krävs för arbetet. Andra delaktighetsbanor binder samman skilda yrkesområden. Det innebär att vi tar med oss deltagaridentiteter inom olika delaktighetsbanor, mellan olika yrkesområden eller arbets-

---

[257] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 154
[258] Solbrekke, T. T. & Jensen, K. (2007).
[259] Dreier, O. (1999a).
[260] Wenger, E. (1998/1999/2008).

platser, men även mellan det privata livet och arbetslivet. Wenger beskriver ytterligare delaktighetsbanor som leder ut ur det sociala sammanhanget eleverna befinner sig i. Det är banor som rör sig i riktning från ett fullt deltagande till ett mer perifert. Ett exempel på detta kan vara hur utbildning leder vidare ut från vård- och omsorgsarbetet till andra utbildningar och till yrken inom andra områden.[261]

De olika delaktighetsbanor människor följer i livet innebär ett kontinuerligt lärande.[262] Wenger beskriver hur lärandet och därmed identitetskonstruktionen är integrerad i allt mänskligt handlande. I likhet med Dreier menar även Wenger att vi inte kan undgå att lära oss. Tiden och livet ställer oss inför lärande, oavsett om det är önskat eller inte. Det lärande som tidigare ansågs meningslöst kan i ett senare skede, i ett annat socialt sammanhang, på en annan arbetsplats vara värdefullt. Även det som är till nackdel och blir till hinder för vår utveckling handlar om lärande. För vuxenelever kan detta handla om negativa föreställningar om de egna möjligheterna till studier och vidare utbildning, som grundar sig på tidigare misslyckanden i skola och arbetsliv. Den delaktighetsbana, som kanske har präglats av att inte kunna få en plats i arbetslivet, eller i utbildning och som lett till underordning och otrygghet i konkret och existentiell mening leder även den till lärande i negativ riktning.

Identitetsprocessen

För Wenger är lärande och identitetsprocessen sammankopplade. Identitetsbegreppet har under de senaste decennierna utvecklats från ett psykologiskt begrepp, mest inriktat på att beskriva människors personliga identitet till att allt mera också betona att människor har en social identitet som definieras av andra.[263] När man studerar enskilda människors identitetsutveckling måste man därför beakta både deras sociala och personliga identitet som är intimt sammanvävda, men som analytiskt ändå måste betraktas som två olika sidor av identitetsutvecklingen. Vård- och omsorgselevernas identitetsutveckling sker gradvis, bland annat med inflytande ifrån det sociala sammanhanget som utbildningens praktik kan erbjuda. I Wengers terminologi kan man säga

[261] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 155
[262] Ibid.
[263] Dreier, O. (1999a). Wenger, E. (1998/1999/2008).

att identitetsprocessen formas av individens delaktighet i olika sociala praktiker.[264]
Wenger uttrycker:

> "Because learning transforms who we are and what we can do, it is an experience of identity. It is not just an accumulation of skills and information, but a process of becoming – to become a certain person or, conversely, to avoid becoming a certain person. Even the learning that we do entirely by ourselves eventually contributes to making us into a specific kind of person. We accumulate skills and information, not in the abstract as ends in themselves, but in the service of an identity. It is in that formation of an identity that learning can become a source of meaningfulness and of personal and social energy."[265]

Identitetsprocessen, som Wenger beskriver, handlar om att människor upplever sitt liv som mer eller mindre meningsfullt på ett existentiellt plan. På samma sätt som människors mera basala meningsskapande, i betydelsen att lära sig förstå världen och sig själva, sker också det djupare existentiella meningsskapandet i en förhandling med andra människor.[266] Detta innebär att identitetsprocessen är en ständigt dynamisk process.

Wenger skriver inte så mycket om utvecklingen av en personlig identitet som bygger även på andra erfarenheter och tillhörigheter. Han tycks utgå ifrån att alla människor har en upplevelse av vem man är som något kontinuerligt, men ändå föränderligt. Eftersom den personliga och den sociala identiteten är nära sammanvävda drar han ingen klar gräns mellan det individuella, det institutionella och det sociala i denna identitetskonstruktion.
Wengers skriver vidare:

> "The concept of identity serves as a pivot between the social and the individual, so that each can be talked about in terms of the other. It avoids a simplistic individual - social dichotomy without doing away with the distinction."[267]

Identiteter är till delar ett resultat av människors levda erfarenheter i ett socialt, kulturellt och historiskt sammanhang. Wenger besvarar inte frågan var gränsen går mellan det individuella och det kollektiva i den identitetsskap-

---

[264] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 149-163
[265] Wenger, E. (1998/1999/2008). s.. 215
[266] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 53
[267] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 145

ande processen.[268] Wenger menar att oavsett om vi publikt eller privat agerar tillsammans med andra och använder oss av saker i vår omgivning, kommer vi att röra oss mellan det individuella och det sociala. Språket, våra verktyg, artefakterna och vår tillvaro rör sig i en social gemenskap. Som Wenger skriver, är våra mest privata tankar, användandet av begrepp, våra attityder och föreställningar resultat av social delaktighet. För Wenger är därmed dikotomin upphävd mellan den individuella och den sociala identitetsprocessen.

Meningsskapande

Väsentligt i teorin om det legitima perifera deltagandet är att man lär och skapar mening i tillvaron, genom deltagande i en social praktik, i en yrkesgemenskap. Mening, som Wenger skriver, handlar inte om livets mening i en djupare existentiell betydelse, utan snarare som mening i ett vardagligt sammanhang.[269] Det meningsskapande eleverna relaterar till kommer att höra samman med deras yrkesvardag och handlar om en ”förhandling av mening”, något som kräver handling och tolkning utifrån individernas egna erfarenheter och kunnande i arbetet.

Artefakter och reifikation

För att meningsskapande ska vara möjligt, poängterar Lave och Wenger, måste det finnas möjlighet att använda de olika artefakterna, de instrument och hjälpmedel som används i arbetet. På liknande sätt menar Säljö att lärande handlar om att kunna använda sig av de artefakter, det kunnande och de färdigheter som finns samlade i samhället. Detta omfattar både fysiska och intellektuella artefakter som är historiskt framväxta och avgörande för vårt sätt att tänka, handla och kunna samspela med andra människor.[270] Mediering är i detta sammanhang ett viktigt begrepp, som innebär att ett redan etablerat kunnande, exempelvis inom ett yrke, förmedlas till noviser via etablerade redskap. Säljö beskriver att de fysiska och de intellektuella redskap-

---

[268] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 146
[269] Wenger, E. (1998/1999/2008). s.173 Wenger beskriver: “Practice is about meaning as an experience of everyday life.” ibid.s.52
[270] Säljö, R. (2013/2014). s. 24

en medierar (förmedlar[271]) verkligheten. ”De medierande redskapen hjälper oss att *konstituera* omvärlden enligt specifika mönster.”[272] För vård- och omsorgeleven kan utbildningen erbjuda sådana möjligheter att introducera nya redskap och därmed ge eleverna förutsättningar att förstå hur arbetsuppgifterna och yrket ska utföras. Utbildningens kärna är således mediering av artefakter som också kan ha betydelse för elevernas syn på sig själva. Redskapen har, som Säljö skriver, avgörande betydelse för ”vårt tänkande och våra sätt att lära”.[273] Samspelet mellan eleverna, artefakterna och deras framtida arbete måste förstås utifrån sin speciella tid. Vård- och omsorgsarbetet förändras, arbetsuppgifter tillkommer och andra försvinner. Det innebär att det med tiden tillkommer nya artefakter med krav på nytt kunnande som leder till ökat behov av utbildning. Även om utbildningen och vård- och omsorgsarbetet har samma mål som tidigare, att ge god vård och omsorg, förändras förutsättningarna och härmed också de krav som ställs på vård- och omsorgseleverna och personalen inom verksamheterna.[274]

Även Wenger skriver om artefakternas betydelse för meningsskapande, men använder också begreppet reifikation, med vilket han avser den process av tolkning och handling i vilken vi objektifierar våra erfarenheter.[275] Wenger skiver:

> “We project our meanings into the world and then we perceive them as existing in the world, as having a reality of their own.”[276]

Reifikation handlar om en ”förtingling”, om att skapa en specifik form av förståelsen av till exempel olika yrkesrelaterade begrepp. Exempel på reifikation kan vara förståelse för hur lagar kan användas i praktiken. Reifikation innebär att vi fixerar betydelsen av vissa begrepp. Termen reifikation innefattar både en process och en produkt och innebär ett aktivt meningsskapande, i meningen att det handlar om skapande, utformande och tolkning av det man tar del av. Delaktighet och reifikation interagerar och förutsätter

---

[271] Säljö, 2000/2005, s. 81 skriver: ”Begreppet medierar – som kommer från tyskans Vermittlung (förmedla) – antyder att människor inte står i direkt, omedelbar och otolkad kontakt med omvärlden

[272] Säljö, R. (2013/2014). s. 27, Säljö skriver vidare att en utförlig utredning av medieringsbegreppet finns i Säljö, 2000, s. 80ff.

[273] Säljö, R. (2013/2014). s. 24

[274] Säljö, R. (2013/2014).

[275] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 58-59

[276] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 58

varandra och utgör på det sättet grunden för meningsskapandet.[277] Det förekommer hela tiden ett sorts samtal, en förhandling mellan delaktighet och reifikation som utgör grunden för meningsskapandet, menar Wenger.[278] Säljö skriver att kommunikation förutsätter reifiering, att vi har förmåga till ”en fixering av språkliga uttryck.”[279]

Förhandling om mening

I Wengers sociala teori om lärandet innefattar allt meningsskapande en förhandling om mening, (negotiation of meaning).[280] På det sätt Wenger skriver om förhandling innefattar detta inte bara betydelsen av något som sker mellan personer, till exempel en förhandling om pris. På samma sätt som Wenger kommer jag, att förutom de samtal som eleverna för med andra personer, relatera till förhandling i betydelsen av att det är en inre personlig process. Exempel på detta är när eleverna återger sina erfarenheter och hur det framkommer att de har resonerat med sig själva, om hur de ska förhålla till olika handlingsalternativ, för att klara av olika situationer. Jag menar att eleverna verkar föra ett sorts inre samtal med sig själva, om de åtaganden utbildningen och yrkesgemenskapen innefattar, för att bli legitimt perifert delaktiga. Det handlar om att sträva efter att förstå och att lära sig hantera det man ställs inför. Det handlar också om att balansera mellan de olika, ibland oförenliga krav, man ställs inför som elev. Solbrekke skriver om ”a web of commitments”, med vilket hon pekar på den mängd åtaganden professionella och yrkesverksamma har att förhålla sig till, för att bli legitimt perifert delaktiga i en yrkesgemenskap.[281] Exempel på mångfalden av de åtagande vuxeneleverna har att förhålla sig till är att balansera mellan arbetet, utbildningen och familjen. Att som vård- och omsorgspersonal förhålla sig till de egna intressena och till verksamhetens mål kan innebära att behöva ta ställning i frågor som berör etiska och moraliska dilemman. En annan närliggande utmaning kan vara balansgången mellan att uppfylla vårdtagarnas krav i förhållande till verksamhetens ramar. Det är en återkommande förhandling att ta ställning till den yrkesmässiga identiteten i relation till den personliga integriteten, vem man är och vem man ska vara som vårdpersonal.

---

[277] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 58- 59
[278] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 63
[279] Säljö, R. (2013/2014). s. 53
[280] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 53
[281] Solbrekke, T., D. (2008).

Sammanfattning och avslutande kommentar

I min studie ska Lave & Wengers teori ses som en analytisk utgångspunkt för hur lärande sker och ett sätt att förstå lärande.[282] Teorin används som vägledning i den empiriska analysen. Det ska inte uppfattas som en pedagogisk förmedlingsform, utan som ett sätt att tänka tillsammans med människor som redan kan. Det vill säga en teori om lärande i vilken individen lär sig i delaktighet, i en gemenskap, och inte genom att delges kunskaper. Den teoretiska utgångspunkten om lärandet, som Lave och Wenger beskriver, sträcker sig utanför arbetsplatslärandet och kan tänkas vara giltig i alla former av sociala sammanhang. Genom att applicera den pedagogiska tanken om legitimt perifert och centralt deltagande inom den formella utbildningen, synliggörs kopplingen mellan den formella utbildningen och de verksamheter denna riktar sig mot. Detta innebär att inkorporera det kunnande skolan erbjuder, med de verksamheterna efterfrågar. En viktig ståndpunkt är även att lärande inte ska ses som en separat process i en bestämd praktik, utan en integrerad process i det levda livet.[283]

I vilken utsträckning praktiken i realiteten kan erbjuda möjligheterna till utveckling, i enlighet med Lave & Wengers teori, kan vara beroende av elevens chanser att delta i arbetet. Deras möjligheter att få ta del av nya arbetsuppgifter är något som i sin tur kan vara beroende av hur relationerna ser ut i arbetsgruppen, hur arbetet är organiserat, hur väl verksamhetens mål överensstämmer med individens möjligheter att medverka.[284] Det handlar om att släppas in i gemenskapen på arbetsplatsen, att bli accepterad och att kunna svara upp till de krav praktiken ställer. För att den legitima perifera delaktigheten ska leda till en högre grad av delaktighet krävs dock att eleverna har access, att de välkomnas och tas om hand.

För att utforska elevernas väg genom utbildningen, ut i praktiken och vård- och omsorgsarbetet använder jag begreppet delaktighetsbanor. Detta är ett begrepp som innefattar såväl Wengers begrepp ”trajectories of participants” som Dreiers begrepp ”livsbanor”. Delaktighetsbanorna handlar om den rörelse i och mellan olika sociala praktiker, som är ett led både i elevernas yrkesmässiga och personliga identitetsprocess. Dreiers närstående, men vidgade, begrepp ”livsbanor” är relevant i analysen för att undersöka orsaken till elevernas val av utbildning och yrke.

---

[282] Lave, J. & Wenger, E. (1991/2011). s. 40
[283] Lave, J. & Wenger, E. (1991/2011). s. 122
[284] Billet, S. (2002).

Gemensamt för Lave och Wengers och Säljös perspektiv på lärande är att lärandet sker i samspel mellan människor, i sociala praktiker, samt att medierande artefakter hör samman med individers möjlighet att utföra olika arbetsuppgifter och till delaktighet i en yrkesgemenskap. Säljös sociokulturella perspektiv poängterar de historiskt medierande artefakternas betydelse för elevernas individuella lärprocess, i relation till det kollektiva och den historiskt färgade omgivningen. En viktig utgångspunkt i avhandlingen är således att elevernas möjlighet till delaktighet och känsla av tillhörighet handlar om deras möjligheter att lära sig hantera olika medierande artefakter

Syfte

Som jag tidigare har beskrivit handlar avhandlingen om vuxna personer som efter en relativt kort utbildning kommer att utföra ett komplext arbete, med ansvar för människor i behov av vård och omsorg. Den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen kommer för många av vuxeneleverna att vara en väg in i arbetslivet, alternativt att trygga den osäkra ställningen i arbetslivet de har som outbildade. Utbildningen har till uppgift att hjälpa eleverna att utveckla det kunnande och den kompetens som fordras för att klara av arbetets olika krav, exempelvis i form av förtrogenhet med fysiska och intellektuella artefakter.

Som jag skrev inledningsvis är det övergripande syftet med avhandlingen att få en ökad förståelse för elevernas erfarenheter av utbildningen, genom att i hermeneutisk mening tolka elevernas erfarenheter och de delaktighet- och lärprocesser vård och omsorgsutbildningen utgör för eleverna.

I analysen av elevernas berättande fann jag Lave & Wengers teori om ”legitimt perifert deltagande” vara fruktbar för att förstå utbildningens betydelse för eleverna. Ett centralt begrepp i avhandlingen har därmed blivit delaktighetsbanor, vilket jag använder för att beskriva elevernas väg genom utbildningen, från outbildad till utbildad och vidare ut i arbetslivet. På samma sätt fann jag att sociokulturell teori hjälpte mig att se viktiga aspekter av elevernas lärprocesser, främst betydelsen av hur de tillägnade sig vissa medierande artefakter. I min fördjupade analys av det empiriska materialet har jag ställt ett antal frågor inspirerade av Lave & Wenger och Säljö. Jag har arbetat med tre huvudfrågor:

1. Hur kan elevernas delaktighetsbanor beskrivas och förstås med utgångspunkt i deras eget meningsskapande berättande?

2. Vilka utmaningar berättade eleverna att de mött i utbildningen och hur hanterade de dem?

3. Vad säger elevernas berättande om deras lärprocesser, om de medierande artefakter de tillägnat sig och vad dessa artefakter betyder i vård- och omsorgsarbetet?

Kapitel 5 – Metod och analys av empirin

I det följande kapitlet presenteras avhandlingens metod. Jag inleder kapitlet med att beskriva tillvägagångssättet vid insamlingen av empirin och urvalet av intervjupersoner. Därefter presenterar jag den hermeneutiska tolkningstradition, i enlighet med Stockholmsskolan, som jag utgått från i tolkningsprocessen av empirin. Studiens tolkningsunderlag utgörs av de texter som skrivits ut från inspelningarna av intervjusamtalen med vuxeneleverna. En viktig aspekt i den kvalitativa forskningen är att möjliggöra för läsaren att följa forskningsprocessen genom studiens olika stadier och jag har därför strävat efter att detaljerat beskriva mitt tillvägagångssätt i analysen av intervjutexterna. Avslutningsvis för jag en diskussion om några särskilda metodfrågor och redogör för de kvalitetskrav som är relevanta att diskutera i en hermeneutisk avhandling, samt redogör för etiska ställningstaganden i studien.

Tillvägagångssätt och urval

I min studie utgörs empirin av intervjuer med 15 vuxenelever inom gymnasieskolans Omvårdnadsprogram[285]. I och med genomförandet av Gy11, en reform som för ungdomsgymnasiet trädde i kraft årsskiftet 2011/2012 och som för vuxenutbildningen genomfördes juli 2012 och benämns Gy12, innebar att utbildningen bytte namn till Vård- och omsorgsprogrammet. Som jag beskrivit i kapitel två har utbildningarna stora likheter. Jag kommer längre fram i det här kapitlet diskutera ambitionen att generalisera resultaten till vuxenelever även i den nya vård- och omsorgsutbildningen.

Intervjupersonerna kommer från olika utbildningsanordnare av vård- och omsorgsutbildningar i Stockholmsområdet. Mitt val att begränsa mig till Stockholm med nära omnejd motiverar jag med ekonomiska och tidsmässiga skäl. Jag har intervjuat tre män och tolv kvinnor. En av dessa arbetade sedan tidigare och har praktiserat inom omsorgen av funktionshindrade, två av intervjupersonerna praktiserade inom omsorg av funktionshindrade, utan

[285] Sedan HT 2012 gymnasieskolans Vård- och omsorgsprogram.

tidigare erfarenhet av vård- och omsorgsarbete. De övriga tolv arbetade och praktiserade inom äldreomsorgen. En av dessa hade ingen tidigare erfarenhet av vård- och omsorgsarbete.[286]

Det var med hjälp av ett antal vårdlärare som jag fick kontakt med intervjupersonerna i studien.[287] Vårdlärarna kom på det sättet att verka som ”gatekeepers” (dörröppnare) och det var betydelsefullt att försäkra mig om deras vilja att hjälpa till med kontakten av eventuella deltagare. Jag tog därefter kontakt via mail med rektor eller skolledare för att få deras tillstånd att genomföra studien. Jag bifogade information till rektorer och skolledare om studiens övergripande syfte och informerade också dem om den första kontakt jag redan tagit med lärarna på skolan. Efter att jag fått deras medgivande kontaktade jag åter respektive lärare för att komma överens om lämplig dag och tid för att på plats presentera mig och studien för eleverna. Urvalet av intervjupersoner skilde sig något åt. Vid två tillfällen var det vid presentationen av studien som jag frågade om det var någon i klassrummet som kunde tänka sig att delta, vid ett annat tillfälle hade läraren i förväg frågat ett antal elever om de kunde tänka sig att medverka. De intervjuade eleverna fick både muntlig och skriftlig information om studien och jag betonade också att deras deltagande var helt frivilligt och att de också hade rätt att dra sig ur studien om och när de så önskade. Jag spelade in intervjusamtalen, som varade mellan 40-60 minuter via en röstinspelare. Intervjuerna skedde på respektive skola i ett angränsande och ostört utrymme. Vid ett av samtalen slutade bandspelaren att fungera efter cirka tio minuter, vilket innebar att det inspelade materialet till stora delar gick förlorat.

Ett urvalskriterium av intervjupersonerna var att de skulle ha kommit till sin andra termin på utbildningen och därmed ha erfarenhet av vård- och omsorgspraktik. Detta grundar sig på mina tidigare erfarenheter, som säger mig att det är svårt att berätta om utbildningen om den endast består av några veckor.[288] Det visade sig dock att det var två av eleverna som hade en mycket kort erfarenhet av utbildningen, vilket också påverkade intervjusamtalen, framförallt i ett av dessa. Detta var också en person med mycket bristfälliga kunskaper i svenska, något som innebar att det är en person som inte synliggörs i citaten. Hans berättelse finns dock med som en bakgrund som bildar helheten tillsammans med de andra.

---

[286] Se närmre beskrivning av studiens deltagare i slutet av detta kapitel

[287] De gymnasiala vårdutbildningarna inom Komvux inom Stockholmsområdet drivs till stora delar av privata utförare på uppdrag av kommunen.

[288] Johansson, C. (1992).

Genomförande - Intervjusituationen

Jag inledde mina intervjuer med en öppen fråga, i vilken de fick berätta om sig själva, var de kom ifrån och hur det kom sig att de hade valt en vårdutbildning. Därefter bad jag dem berätta om en arbetsdag, deras upplevelser den första dagen och hur det ser ut när de en vanlig dag kommer till vård- och omsorgspraktiken. Jag bad dem vidare återge betydelsefulla erfarenheter, om möten med vårdtagare, om bra och dåliga möten. Vad de ansåg att de lärt sig under utbildningen.

I enlighet med studiens hermeneutiska ansats önskade jag ta del av intervjupersonernas erfarenheter och strävade i intervjusamtalet att efterlikna ett vardagligt samtal, men med skillnad att ha en struktur och ett syfte med samtalet.[289] Det finns dock en risk, som Kvale beskriver, att forskningsintervjun på liknande sätt som vid ett vardagligt samtal kan ta olika riktningar. Den intervjuguide jag använde mig av, hjälpte mig att inte förlora riktningen under intervjun.

Min avsikt med intervjusamtalen var att få till stånd en dialog mellan mig och intervjupersonerna. På samma gång som det var jag som vid tillfället styrde samtalet, strävade jag efter att vara följsam och låta mina frågor anpassas till intervjupersonernas berättelser. Jag vinnlade mig om att skapa en intervjusituation som kunde upplevas trygg och tillitsfull för att få den fylliga berättelsen jag önskade. Jag strävade efter att utgå från intervjupersonens språkbruk, med vad som kunde vara ett försök till ökad grad av ömsesidighet. Det var ett förhållningssätt i enlighet med ett hermeneutiskt perspektiv, med intention att föra dialogen på lika villkor och därmed få en ökad förståelse för den andres erfarenheter.[290] Ödman beskriver vikten av att inte tvinga sig på den andra. Detta innebär att det är viktigt att ge tid till berättandet, att låta intervjupersonen tänka efter. Mitt förhållningssätt under intervjun kan ha inneburit att intervjusamtalet stundtals förlorade kurs, men å andra sidan gett ett rikt och nyanserat material.[291] [292]

Den inledningsvis avvaktande attityden i intervjusamtalet förändrades under samtalet och intervjupersonerna berättade allt mer öppet. Det är möjligt

---

[289] Kvale, S. (1997).
[290] Ödman, P-J. (2006).
[291] Kohler Riessman, C. (1993).
[292] När jag relaterar i texten till elevernas berättande och berättelser ska detta inte kopplas samman med det forskningsområde som inbegriper narrativitet och berättandeforskning. Om narrativ analys, narrativ forskning se Johansson.C. (1999). Utgångspunkten i avhandlingen är att berättande och elevernas berättelser utgör ett vardagligt fenomen. En universell mänsklig aktivitet, Johansson. C. (2005). s. 16

att mina erfarenheter av att ha samtal sedan tidigare inom vård och skola, kom väl till pass i intervjusituationen. Vidare delar jag mina intervjupersoners upplevelser, i den mån att jag också har varit studerande inom vården och omsorgen och har erfarenheter av möten med vårdtagare. Jag är inte främmande inför kontexten och är därför införstådd med vilka följdfrågor som kan vara relevanta att ställa. Givetvis finns det också en risk med det som är min förförståelse, något jag återkommer till i texten. En ytterligare anledning, menar jag, till den öppenhet intervjupersonerna gav prov på under intervjun är människornas lust att berätta. Jag tyckte mig se att det fanns en lust att dela med sig av sig själva och sina erfarenheter.

Trots min ambition att möta eleverna med respekt och ödmjukhet och det avspända samtal jag kunde uppleva i intervjusituationen fanns det dock en tydlig maktobalans, som jag hade att förhålla mig till i samtalet. Min ställning som intervjuledare innebar en ökad säkerhet i intervjusituationen, beroende på min erfarenhet och kunskap om vad samtalet skulle leda till. Det var jag som valde vilka frågor som ställdes.[293]

De intervjupersoner som jag vände mig till är som jag tidigare beskrivit en heterogen grupp. Flera av intervjupersonerna var andraspråksanvändare, vilket kunde innebära vissa begränsningar att kunna uttrycka sig på det svenska språket. Att inte kunna uttrycka sina tankar eller beskriva upplevelser och känslor kan emellertid bero på olika faktorer. I den målgrupp jag vände mig till kan svårigheter bero på bristande erfarenheter, hinder på grund av icke tillräckliga språkkunskaper i svenska och/ eller svårigheter och ovana att generellt språkligt uttrycka sig.

Som framgått var min strävan att få intervjupersonerna att berätta och därigenom delge mig sina erfarenheter. Trots mina utarbetade intervjufrågor blev det inte riktigt den berättelse som var min ursprungliga plan. Det blev långa historier om sådant som jag inte hade frågat om. Intressant är dock att en del av innehållet i texterna, som vid den första genomläsningen föreföll oväsentligt och irrelevant till mitt syfte, har i den fortsatta tolkningen visat sig vara betydelsefullt.[294] Ett exempel på det som jag inledningsvis uppfattade vara irrelevant var elevernas fokusering på tiden, något som de återkom till och som jag inte kunde sätta i samband med mina frågor. Tiden har dock under analysen visat sig vara ett mycket viktigt och intressant tema i materialet i sin helhet. Under intervjuerna har jag också spontant i stunden ställt

---

[293] Kvale, S. (1997).
[294] Kohler Riessman, C. (2000).

följdfrågor som jag inte inledningsvis såg någon mening med, men som i efterhand har visat sig vara betydelsefulla.

När intervjun var i ett avslutande skede, frågade jag intervjupersonerna om de hade något övrigt de önskade tillägga. I samtliga intervjuerna återvände intervjupersonerna till det som tidigare beskrivits, för att komplettera och förtydliga.

Transkribering

Jag har i görligaste mån transkriberat de inspelade intervjuerna ordagrant. Jag har under noggrant övervägande ändrat ordföljden i några citat, för att underlätta förståelsen. De ändringar jag har gjort i citaten har dock inte ändrat på meningen i texten.

Namn och platser har förändrats för att intervjupersonernas identitet inte ska avslöjas. Jag har valt vad som kan anses vara vanliga svenska namn till eleverna med svensk bakgrund, medan de intervjupersoner som har invandrarbakgrund har fått namn som kan associeras med ett utländskt ursprung. Bevekelsegrunden till att markera vilka personer som har en invandrarbakgrund är att få en mer trovärdig beskrivning av det som framkommer med resultatet. När jag inledningsvis gav alla intervjupersonerna svenska namn kändes det konstruerat eftersom det var uppenbart i citaten att det var personer som inte hade svenska som sitt första språk. Det var citat som explicit uttryckte att det var personer med en annan kulturell och språklig bakgrund.

Jag har använt mig av ett antal transkriberingskonventioner när jag har skrivit ut intervjuerna och redovisar citaten i resultatdelen. Skrifttecken som punkt, komma, utropstecken eller frågetecken har markerats utifrån min bedömning av intervjupersonernas verbala uttryck och inte utifrån vad som är grammatiskt korrekt. Vid citat har jag lagt in […] när jag har tagit bort text för att underlätta läsningen, eller för att inte äventyra intervjupersonernas integritet. Intervjupersonerna har inte tagit del av intervjumaterialet, varken som transkriberad text eller utifrån de tolkningar som texterna har gett upphov till. Min förklaring till detta är, att om jag låtit intervjupersonerna läsa och kommentera min tolkning av deras tidigare berättelser skulle detta sannolikt innebära att det skapas en ny text att tolka.[295] [296] Jag har själv transkriberat allt material, vilket innebär att jag har ansvaret för detta, som också för mig innefattade den första inledande analysen av materialet. När

[295] Gustavsson, C. (2013). s. 55
[296] Kristensson Uggla, B. (2007). s. 24

jag skriver om personer som inte har svenska som modersmål benämner jag dem som andraspråksanvändare, eller språksvaga. Det är dock viktigt att observera att de är språksvaga i det svenska språket, men kan vara språkstarka i sitt modersmål och i andra språk. Elev är den benämning som används år 2016 för de personer som är över 18 år och som studerar inom den gymnasiala vuxenutbildningen. Benämningarna elev och studerande har varierat under åren. Invandrarskap och invandrare används för att beskriva den sociala position personer har som inte anses vara svenskar (”icke-svenskar”) i det svenska samhället.[297] I användningen av begreppet kultur lutar jag mig på Säljö, som beskriver kultur som ”den uppsättning av idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden.”[298] Kulturen innefattar det både materiella och det immateriella och det råder en nära interaktion mellan dessa dimensioner.[299]

Hermeneutik

I min analys av empirin har jag valt en hermeneutisk ansats. Hermeneutik kommer från det grekiska ”hermeneuein” vilket kan översättas med ”att tolka”.[300] Det är möjligt att urskilja olika hermeneutiska traditioner. Den tolkningstradition jag ansluter mig till, Stockholmsskolan, har ett intresse av att skapa en ökad vardaglig förståelse, men också en förståelse i djupare mening. Det är en tolkning som Anders Gustavsson beskriver, som syftar till att foga samman människors erfarenheter till en begriplig bild av människors tillvaro.[301] Min intention var således att genom tolkningen få möjlighet att i högre grad förstå intervjupersonernas tillvaro, de möjligheter de lever under, deras existentiella villkor och på ett systematiskt sätt analysera de intervjuade elevernas erfarenheter.[302]

---

[297] Torres, S. (2010). Etnicitet beskriver Torres som den kulturella, språkliga och religiösa bakgrund som en person har, något som innebär att alla människor har en etnicitet, inte bara ”de andra”. Begreppet invandrarskap riktar sig mot ”de Andra” invandrarna som inte tillhör gruppen infödda svenskar, majoritetsbefolkningen.
[298] Säljö, R. (2000/2005). s. 29
[299] Ibid.
[300] Ödman, P-J. (1979/1991). s. 8
[301] Gustavsson, A. (2000a).
[302] Ödman, P-J. (1979/1991). s. 16

Stockholmsskolan

Den tolkningstradition som kallas Stockholmsskolan växte fram vid Stockholms universitet genom IMFO-gruppens[303] arbeten under början av 1970-talet. Den har sina rötter hos Arne Trankell och en bakgrund i den vittnespsykologiska utredningstekniken.[304] Exempel på tidigare avhandlingar med denna inriktning är Per-Johan Ödmans avhandling *Utvecklingen på Zigenarskolan i Årsta läsåren 1967/68 och 1968/69,* (1971), Charles Westins avhandling från 1973, med titeln *Existens och identitet*, vilken tar upp identitetsfrågor när det gäller nyanlända personer till Sverige, Anders Gustavssons avhandling från 1985 *Samhällsideal och föräldraansvar: en explorativ studie av vad det innebär att ha ett förståndshandikappat barn* och under senare år Caroline Gustavssons avhandling, 2013, *Existentiella konfigurationer Om hur förståelsen av livet tar gestalt i ett socialt sammanhang.*

En betydelsefull studie för den framväxande forskningstraditionen vid tiden var Trankells studie *Kvarteret Flisan*. Den bröt mot den gängse traditionella samhällsforskningen, de sociologiska, psykologiska och de kvantitativa arbetsmetoderna, genom att den med ett hermeneutiskt kunskapsintresse försökte förstå människor. Trankell skriver; ”vad jag kan förstå är inte ting utan människor”.*[305]* Ett uttalande i vilket han ger utryck för sin kritik mot tanken att man kan få en förståelse för människor genom att verifiera forskningsresultat genom experimentella studier. När Trankell talar om förståelse av andra ska det inte uppfattas som någon ”intuitiv inlevelse”, i enlighet med hur den metodologiska och traditionella hermeneutiken talade om förståelse i form av den divinatoriska metoden, om (Einfülung[306]). Det handlar, som Trankell beskriver, om att utforska den andres livsvillkor och därigenom få en ökad förståelse för hur det kan vara att existera under hans eller hennes livsvillkor.

Gustavsson menar att ett tolkningsarbete kan förstås med utgångspunkt i vilka tolkningsintressen de präglas av; det personhistoriska, det teoretiska och det existentiella. Gustavsson påpekar att de flesta studier karakteriseras av att pendla mellan flera av dessa olika tolkningsintressen. Ett forskningsin-

---

[303] IMFO-gruppen är en förkortning för Arbetsgruppen för invandrar- och minoritetsfrågor.
[304] Gustavsson, A. (2000a). Nr 1, s 2
[305] Trankell, A. (2004). s. 29
[306] Trankell (2004). s. 30 skriver: Förståelse i vår mening förutsätter *inte* någon ”intuitiv inlevelse” eller ” ”Einfülung”, som leder till att man ”känner på samma sätt” som den man vill förstå.

tresse kan vara dominerande i en studie, men det vanliga är att olika delintressen aktualiseras i olika stadier av ett arbete.

Det personhistoriska intresset handlar om att försöka förstå en enskild persons eller en grupps erfarenheter i en speciell historisk situation. Detta är en tolkning som ligger nära intervjupersonernas egna erfarenheter och detta intresse kan därför beskrivas som erfarenhetsnära. Förståelsen bygger på att forskaren lever sig in i de studerade personernas situation och försöker se samma sak som de gjorde. I den historiska forskningen kan man säga att man använder de studerade personernas utsagor och handlingar som historiska spår av deras erfarenheter och intentioner. [307]

Den teoretiska och den existentiella tolkningen har gemensamt att de är erfarenhetsöverskridande, det vill säga i denna tolkning överskrids intervjupersonernas utsagor och den tillförs ny mening utifrån.[308] Den erfarenhetsöverskridande tolkningen kommer i resultatredovisningarna att presenteras i form av teman, utifrån de mönster som framträder i intervjutexterna. I detta skede lyfter jag in och diskuterar min tolkning med hjälp av andra forskares beskrivning av olika former av utanförskap, till exempel till följd av immigration. Det är också i denna fas Lave & Wengers lärandeteori kommer in i tolkningsprocessen.

I den erfarenhetsöverskridande fasen får tolkningen influenser från teoretiska perspektiv hämtade från annan forskning som kan fördjupa analysen. I den delen av forskningsprocessen kan den också influeras ifrån en samlad mänsklig erfarenhet – som forskaren har kännedom om – och som gör det möjligt att överskrida de studerade personernas egen förståelse av sin situation.[309]

Den existentiella tolkningen, som Gustavsson beskriver, kan jämföras med när vi läser en skönlitteratur bok och på sätt kliver in i boken som handlar om livsvillkor liknande dem man studerar i en undersökning. Genom att man identifierar sig med bokens personer kan man få insikter som bidrar till förståelsen också av livsvillkor hos människor, exempelvis i en undersökning som man arbetar med. Att ta del av andra människors erfarenheter och reflektera över dessa, i den skönlitterära texten, eller i intervjutexterna och ställa det i relation till de egna erfarenheterna kan öka den egna förståelsen. Ett konkret exempel på detta kan vara mina erfarenheter av att läsa Wilhelm Mobergs skönlitterära verk; Utvandrarna ger mig en ökad förståelse för de

---

[307] Gustavsson, A. (2004a).
[308] Gustavsson, A. (2000b).
[309] Gustavsson, A. & Bergström, H. (2004/2005).

citat som beskriver intervjupersonernas känsla av utanförskap i sitt nya hemland.

Tolkningsprocessen är i verkligheten inte en linjär process, utan en rörelse mellan delar och helhet i materialet, den rörelse som brukar benämnas som den hermeneutiska cirkeln.[310] I forskningsprocessen kommer jag i realiteten att röra mig mellan den personhistoriska, den teoretiska och den existentiella tolkningen. Gustavsson pekar på betydelsen av att, trots att det inte finns några fasta gränser mellan de olika skeendena i forskningsprocessen, ändå göra en distinktion mellan dessa.[311] Det är viktigt att klargöra för läsaren hur tolkningsprocessen har gått till, men inte minst tydliggöra för mig själv som uttolkare, mitt sätt att arbeta och var jag befinner mig i analysen.

I presentationen av resultatkapitlen har jag valt att inledningsvis i kapitlen redovisa citat från intervjutexterna, med en åtföljande erfarenhetsnära tolkning. Varje resultatkapitel avslutas med en erfarenhetsöverskridande tolkning av de mönster som framkommit ur samtliga intervjutexter. Det är i denna avslutande del av varje resultatkapitel jag, med stöd av teori och annan forskning utvecklat och fördjupat tolkningen.

Erfarenhetsnära och erfarenhetsöverskridande tolkning

Den första spontana tolkningen av elevernas berättande uppstår redan vid intervjusamtalet. Den fortsätter sedan under transkriberingen av ljudfilerna till text, och upprepas i läsningen av de transkriberade intervjuerna, för att sedan föras vidare i jämförelse med en teori eller relevanta erfarenheter. Det huvudsakliga tolkningsarbetet börjar dock inte förrän jag har transkriberat intervjumaterialet och detta har blivit till text som systematiskt kan granskas. Tolkningsprocessen är således inte en linjär process, utan är präglad av att forskaren om och om igen återvänder till tidigare moment i tolkningsprocessen.

Mycket övergripande kan tolkningsprocessen i föreliggande studie beskrivas ha startat med ett intresse för en ökad förståelse för elevernas erfarenheter av utbildningen, för att sedan lyftas med hjälp av teorin om yrkeslärande som delaktighet i en gemenskap av redan yrkeskunniga.

Efter att jag samlat in materialet och transkriberat detta, är min tolkning i första hand styrd av ett erfarenhetsnära intresse för att hitta mönster i elevernas berättande. I den erfarenhetsnära läsningen har jag gått igenom varje

---

[310] Gadamer, H-G. (2002). Gustavsson, A. (2004b).
[311] Gustavsson, A. (2004b).

persons berättelse upprepade gånger, för att i varje enskild intervjutext sträva efter att finna innebörden i den enskilda texten. Jag har också jämfört de olika intervjupersonernas berättelser för att hitta gemensamma mönster, vad det är i deras berättelser som återkommer. När jag tyckt mig kunna urskilja några övergripande teman i någon eller några av intervjuerna, har jag jämfört varje enskild intervjutext med hela materialet, för att se om detta är mönster som även återkommer regelbundet i det övriga materialet. Jag har på så sätt växlat mellan en enskild intervju och de övriga, gått från delar till helhet och gått igenom mitt material ett flertal gånger för att kontrollera om min tolkning håller. Det vill säga, om de mönster jag tycker mig se i hela materialet överensstämmer med delarna.

När jag tycker mig se ett mönster i elevernas berättande som svarar mot helhet och mot delar, går tolkningen vidare i riktning mot en mer erfarenhetsöverskridande tolkning. Jag lämnar i viss mån de enskilda intervjutexterna och strävar efter att förstå dessa på ett mer övergripande sätt. I den erfarenhetsöverskridande tolkningen kommer jag, att ur de teman som framstått ur elevernas berättande i den erfarenhetsnära tolkningen, foga samman dessa och sträva efter att upptäcka bakomliggande teman, som kan hjälpa oss att förstå elevernas erfarenheter på ett djupare och vidare sätt. Ett annat sätt att utrycka detta är att forskaren går bortom intervjupersonens erfarenheter som de uttrycks i citatet.[312] Detta är en tolkning som sannolikt ligger utanför intervjupersonernas eget perspektiv och är inte något de själva skulle uttrycka. Karlsson beskriver detta som ”att ge en utvidgad betydelse till situationen som intervjupersonerna har återgett”.[313]

Gustavsson menar att den erfarenhetsöverskridande tolkningen, med en teoretisk förklaringsmodell, innebär att delvis distansera sig från intervjupersonernas specifika erfarenheter. Den erfarenhetsöverskridande tolkningen kan anses vara en abstraktion med vilket intervjupersonernas uttalanden, som Gustavsson skriver, ”lyfts upp på ett teoretiskt förståelseplan”.[314] Mitt val av Lave och Wengers sociala lärandeteori är i den erfarenhetsöverskridande tolkningen viktig för att fördjupa analysen och få en ökad förståelse för hur lärande, tillhörighet, identitetsskapande, praktisk handling och meningsskapande hänger samman.

Förutom den teoretiska fördjupningen är det också mellanmänskligt delade erfarenheter som ligger till grund för en djupare förståelse för elevernas be-

---

[312] Karlsson, G. (2004).
[313] Karlsson, G. (2004). s. 159
[314] Gustavsson, A. (2000a). s.7

rättande.[315] När jag läser och tolkar elevernas berättande bär jag med mig, en existentiell, ”en vardagsteoretisk förståelse” för texten. Det är en förståelse som grundar sig på en förförståelse för hur det kan vara att befinna sig exempelvis i den typ av utanförskap och kompetensutmaningar som eleverna berättar om. Det är en förståelse som är grundad på olika erfarenheter och som jag i viss omfattning delar med andra och som också innefattar en delad teoretisk förståelse med andra människor.

Min tolkning har vuxit fram i en upprepad läsning av texterna och genom att tillföra ett teoretiskt tillskott. På det sättet har också min egen förståelse ökat. Ett viktigt inslag i den ökade förståelsen är också granskningen av tolkningen som skett med ovärderligt stöd från i första hand handledare, men även vid seminarietillfällen.[316] Det är en process mellan gissning och kontroll inom ramen för det som brukar kallas den hermeneutiska cirkeln, eller den hermeneutiska spiralen, om man vill beskriva flera pendlingar i en tolkningsprocess.

I den erfarenhetsöverskridande tolkningen har jag således genom att använda mig av teoretiska begrepp och teorier kunnat fördjupa och vidga min analys av elevernas berättelser om utbildningen. I den erfarenhetsöverskridande tolkningen är det framförallt Lave & Wengers teori om legitimt perifert deltagande som har legat till grund för analysen.

Kvalitetskriterier

Kvalitet i vetenskapliga studier är grundläggande oavsett forskningsansats och metod.[317] Inom forskning finns krav på validitet, kvalitet i resultat och kvalitet i framställningen. Detta är frågor som är aktuella att studera i en forskningsansats likt hermeneutiken, som bygger på föränderlighet, på tolkningarnas mångfald och på forskarens roll i forskningsprocessen.[318]

Jag har tidigare redogjort för mitt nära förhållande till gruppen av intervjupersoner, dels som lärare, men också utifrån egna erfarenheter som elev, studerande och vård- och omsorgspersonal. Mina tidigare erfarenheter har varit en styrka, i såväl insamling av empiri som i analysarbetet, men också en risk och en svaghet. Min förförståelse möjliggör å ena sidan att ge mening åt det jag läser, å andra sidan riskerar den att påverka min tolkning i alltför

[315] Gustavsson, C. (2013).
[316] Gustavsson, A. (2000a); Ödman, P-J. (1979/1991).
[317] Larsson, S. (2005).
[318] Schuster, M. (2006).

hög grad.[319] Även om jag under mina år som doktorand har distanserat mig från vård och omsorg som arbetsfält, samt som lärare inom Komvux, bär jag mina erfarenheter med mig. Vid ett antal tillfällen har jag uppmärksammats på av andra, att jag tolkat intervjutexten med alltför stor påverkan utifrån min egen förståelse. Jag har snarare låtit tolkningen styras av mina föreställningar och erfarenheter, utan hänsyn till texten.[320]

Det är problematiskt, som Gadamer skriver, att sätta parentes om förförståelsen, då denna till delar är dold för oss och verkar i det omedvetna.[321] Det är dock viktigt att utifrån vad som är möjligt, att för andra och för mig, själv klargöra mina utgångspunkter och på det sättet belysa vad som kan vara förförståelsens påverkan i tolkningen. Den ökade medvetenheten om vad som styr mig i tolkningen kan erhållas på olika sätt. Jag tänker mig att en öppenhet inför texten och vad den talar om, att uppmärksamma min egen reaktion på det jag läser och hur jag tolkar texten kan vara en väg att gå. Schuster skriver att det är viktigt att inse att texten har en egen mening. Det är därför angeläget att i tolkningsarbetet sträva efter att se det som är textens möjliga betydelser, men samtidigt vara uppmärksam på mig själv. Texten kan ”lura” mig genom dess alldaglighet och provocerar mig i det som upplevs annorlunda och främmande.[322]

För tolkningsprocessens fortskridande har mina handledare varit till en ovärderlig hjälp, men även andra personer, som läsare och seminariedeltagare har varit betydelsefulla. Dessa personers medverkan har också haft avgörande betydelse när det gäller kontrollen av tolkningarnas inre och yttre konsistens. Det som kan relateras till som tolkningarnas sanningsvärde.[323] Validitet och trovärdighet i en hermeneutisk studie kommer att vara beroende på hur rimlig tolkningen framstår och hur väl tolkningen hänger samman. Trovärdigheten är beroende av att tolkningen inte uppvisar väsentliga motsägelser och att läsaren kan se sambandet mellan delarna och helheten. Konsistenskriteriet kommer att handla om den externa validiteten, (att tolkningen är underbyggd) och den interna validiteten, (att tolkningen inte innehåller några motsägelser). Gustavsson beskriver detta som att tolkningen ska ge en god och sammanhållen gestalt av det som ska studeras.[324]

---

[319] Gadamer, H-G. (1975/1989/2004/2006).
[320] Falk, E-M. (1999).
[321] Gadamer, H-G. (1975/1989/2004/2006).
[322] Schuster, M. (2013).
[323] Gustavsson, A. (2000b).
[324] Gustavsson, A. (2000b).

Att kunna omsätta resultatet av forskningen i ett vidare sammanhang kan ses som ytterligare ett betydelsefullt kvalitetskrav, också inom kvalitativ forskning. Det heuristiska värdet i forskning kan relateras till generaliserbarheten. Det som kan ses som grunden i ett hermeneutiskt perspektiv är ett bildningsintresse, det vill säga att få människor att tänka på ett annat sätt, i nya och andra sammanhang. Huruvida detta är möjligt att generalisera denna studie till andra sammanhang, handlar om hur lika de andra kontexterna och situationerna är i jämförelse med den aktuella i studien. Generaliserbarheten i min studie, ser jag, handlar dels om att föra mina analyser av erfarenheterna från eleverna i Omvårdnadsprogrammet vidare till det nuvarande Vård- och omsorgsprogrammet, dels om en teoretisk generaliserbarhet av resultaten till andra utbildningssammanhang.

Som jag redan påpekat har de två gymnasieprogrammen inom vård och omsorg som avlöst varandra stora likheter. Innehållet i kurserna är snarlika. Båda dessa utbildningar leder till olika former av vård- och omsorgsarbete inom skiftande verksamheter, främst inom äldreomsorgen. Även Vård- och omsorgsprogrammet leder till ett yrkesområde inom vilket det råder brist på personal. Det kan likt det föregående vara en del av samhällets inkluderingsuppdrag, genom att det är en utbildning som anses ge goda möjligheter till arbete. Den målgrupp av vuxna personer de båda programmen vänder sig till är personer som av olika anledningar har behov av utbildning för att säkra sin position på arbetsmarknaden. Trots likheterna finns det skillnader som påverkar möjligheten att generalisera resultaten mellan de två programmen. Det som skiljer utbildningarna är att i den nya utbildningen, Vård- och omsorgsprogrammet, betonas i högre grad kopplingen till vård- och omsorgsverksamheterna. Vidare beskrivs Vård- och omsorgsprogrammet vara en yrkesutbildning till skillnad från Omvårdnadsprogrammet, som beskrevs vara en yrkesförberedande utbildning. Detta torde innebära att den nya utbildningen kan leda till en tydligare yrkesroll, något som kan påverka den betydelse utbildningen har för elevernas yrkesidentitet. En sjugradig betygsskala har införts med det nya programmet, vilket kan vara ett led i en ökad kontroll av utfallet av utbildningen. Vård- och omsorgsprogrammets mer uttalade och precisa krav på kompetens kan också leda till att högre krav ställs på eleverna och att därmed färre elever kommer att slutföra utbildningen. Vård- och omsorgsprogrammets betydelse som arbetsmarknadsprojekt kan därmed minska.

Några särskilda metodfrågor

Här vill jag ytterligare belysa några viktiga metodiska ställningstaganden.

Jag har varit medveten om risken av att använda mig av så kallade nyckelpersoner, i detta fall vårdlärarna, och därmed risken att de som dörröppnare kommer att kunna styra urvalet och få inflytande på forskningsprocessen.[325] Det finns en risk att det är de positiva och de välanpassade vuxeneleverna som kommer att vilja medverka i studien. Det finns en uppenbar fara, enligt min erfarenhet, att de som känner sig oroliga och osäkra också är ängsliga för att misslyckas och undviker att medverka i studier. Det finns också en risk med att eleverna inte vågar säga nej till att delta. Som elev befinner sig personen i en underordnad ställning i förhållande till sin lärare.[326] Det kanske ingår i den ”goda” elevrollen att vara till lags och att ställa upp på det läraren föreslår? I detta fall att medverka i studien som intervjuperson.

I studien kommer språket att vara i fokus i flera avseenden. Ett antal personer som medverkar som intervjupersoner är ”andraspråksanvändare”. I några intervjuer har detta inneburit svårigheter att förstå intervjupersonernas utsagor vid transkriberingen. I enlighet med studiens syfte har jag sett det angeläget att intervjua de elever som inte har svenska som modersmål, även om språket utgör en svårighet. Det finns en risk att språksvaga grupper kan bli marginaliserade inom forskningen, på grund av deras språkliga tillkortakommanden.[327] Att intervjua elever som inte har svenska som sitt modersmål ansåg jag vara extra angeläget, med tanke på den betydelse språket och möjligheten att kommunicera kan anses ha i en vårdutbildning och det kommande arbetet. En stor svårighet har dock varit att få de språksvaga eleverna att ställa upp på intervjuer och som jag uppfattar att kanske under intervjun riskera att avslöja den språkliga svagheten. Det som stödjer detta är att flera har avböjt att medverka för att de inte tycker att de kan svara, flera andra ursäktar sig under intervjun att de inte kan förklara hur de menar, inte kan beskriva sina erfarenheter tillräckligt väl.

De citat jag har valt att redovisa i resultatkapitlet är de som tydligast synliggör de teman som framträder i texterna. Detta innebär att vissa personer kommer att framträda i större utsträckning än andra, något som alltså inte

---

[325] McNamee, M. (2001).
[326] Ibid.
[327] Ibid.

beror på att dessa är mer betydelsefulla i sig. En annan urvalsprincip har varit att redovisa mångfalden i materialet. Det innebär att jag har tagit med citat som kontrasterar mot mönster och därför är intressanta. Mitt val av citat är utifrån att dessa ger en god bild av den berättelse intervjupersonerna tillsammans skapar. Ett förfaringssätt som pekar på processen från delar till helhet.

Mitt val att använda personnamn grundar sig på att jag anser att detta i högre grad ger texten ett liv. Ett annat motiv till att namnge intervjupersonerna är att detta ger en högre grad av transparens av resultatet och läsaren får också vissa möjligheter att jämföra olika citat från samma person.

Etiska ställningstaganden

Jag har i avhandlingen följt de av Vetenskapliga rådets (VR) formulerade forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning, när det gäller informerat samtycke, autonomi, sekretess och integritet.[328] Individskyddskravet som behandlar konfidentialitet inom forskning har ett nära samband med frågor som handlar om sekretess, tystnadsplikt och offentlighet. Utifrån VRs etiska riktlinjer om att skydda intervjupersonernas integritet har jag utlovat att avidentifiera de medverkande eleverna: ändra namn, platser och andra detaljer som kan identifiera i någon utsträckning.[329] I min studie kommer det som behandlar frågan om anonymisering och konfidentialitet, som jag tidigare beskrivit, att även rikta sig mot andra personer: vårdtagare, anhöriga, lärare, handledare och även medstuderande. Jag har också när det gäller dessa personer ändrat personnamn och även ortsnamn, för att försvåra identifieringen av en enskild person och knyta denna till en bestämd plats, verksamhet eller utbildningsanordnare. Det som ytterligare framkommer under intervjuerna är berättelser om intervjupersonernas egen familj, barn och föräldrar och episoder i människors liv, som kan vara avslöjande. Det handlar här om ett etiskt övervägande om vad och hur jag ska presentera data för att inte skada, men samtidigt sträva efter trovärdighet i min resultatredovisning. Det kan med detta handla om en spänning mellan det som är förknippat med kvalitet i en kvalitativ, hermeneutisk studie och med etiska överväganden. Det som är att ge läsaren möjlighet att ta del av nyansrika citat för att ge transparens och skapa trovärdighet

[328] Vetenskapsrådets rapportserie, 1: 2011.
[329] Ibid.

för tolkningen och om konfidentialitet, det vill säga att inte utelämna personer.[330] Genom att gå från det konkreta i intervjupersonernas berättelser till det abstrakta kommer den specifika personens berättelse att fjärmas från den individen, men kunna återföras till det som är människorna berättelser. Trots detta finns det ett flertal etiska frågor att diskutera i studien kopplade till den gruppen av personer jag valt att intervjua, forskningsfältet, forskningsfrågor och metod. Det faktum att intervjupersonerna, ställer upp med sin tid, berättar och lämnar ut sig ställer stora kvalitetskrav på den som intervjuar och att noga överväga vilka frågor som kan ställas.[331] Valet av metod och då även ansats innebär också en etisk aspekt.[332]

Ett problem som är svårt att undkomma när man intervjuar människor handlar om risken att utlämna och såra. En möjlighet att minska den risken är att vara uppmärksam på vad som händer i samtalet, att iaktta intervjupersonernas reaktioner, att vara försiktig. Detta är förmågor som kan kopplas till tidigare erfarenheter, den konkreta situationen, men också generella principer.[333]

Mitt syfte som är att få en ny, djupare och ökad förståelse för eleverna innebar att jag kom att lägga mig vinn om närhet till intervjupersonen. Jag bad intervjupersonerna berätta om möten med vårdtagare, jag bad dem ge exempel och följde upp med ytterligare frågor. Det som jag fick ta del av är berättelser som i flera fall är starka och som jag förstår har påverkat intervjupersonerna själva. Jag kan se att det har funnits en risk att jag med intervjun lockar fram det som intervjupersonen inte har önskat ska komma fram. I den semistrukturerade intervjuformen som jag använde mig av, fanns det möjlighet att samtalet nådde djupare i det som berörde dem och att de därmed gick över gränsen för vad de egentligen hade tänkt berätta. Sådant som kan handla om dem själva, men också om andra. I intervjuerna finns det också en risk att utlämna vårdtagarna, handledare och lärare. Hur jag handskas med intervjutexterna och i vilken utsträckning jag kan redovisa min empiri utan att kränka, handlar om omdöme.[334]

Jag kan i mötet med de språksvaga intervjupersonerna i vissa fall känna mig tveksam huruvida intervjupersonerna fullt ut har tagit till sig information om studien, om de har förstått innebörden av informerat samtycke och

---

[330] Schuster, M. (2006).
[331] Vetenskapsrådet.1: 2011.
[332] Ibid.
[333] Schuster, M. (2006).
[334] Sigurdsson, O. (2001).

om de känner till sina rättigheter att avbryta. Det finns också en risk att de inte har förstått mina frågor, eller inte har möjligheter att utveckla sina svar. Det finns en etisk problematik i den språkliga förståelsen vid intervjusituationen, ett etiskt övervägande vid presentationen av empirin. Trots de etiska aspekterna, som det innebär att rikta mig mot de i det svenska språket svaga grupperna, har detta varit angeläget då jag anser att detta är en ytterst viktig grupp att lyssna till i förhållande till mitt syfte med studien. Det är, som jag ser det, måhända inte möjligt att fullt ut lösa de problem som jag här har beskrivit. Att lyfta fram och ha detta i åtanke kan dock vara ett första led i att minska risken att intervjusituationen kan skada intervjupersonen på något sätt. Kvale beskriver, att det hermeneutiska förhållningssättet innebär att lyssna till de olika meningshorisonter som kommer till uttryck i intervjusamtalet, att vara uppmärksam på vilken vändning samtalet tar. Det handlar också om att beakta de svar som frågorna ger upphov till och vilken mening dessa har för intervjupersonen.[335]

Hur jag väljer ut citat och hur jag skriver fram mitt resultat handlar om etiska överväganden. Även om jag anonymiserar, så till vida att det är omöjligt att knyta ett citat till en viss person, kommer grupper att kunna bli utlämnade. Exempel på detta kan vara de negativa uttalanden som riktas mot en del av handledarna, något som kan riskera att handledare till den berörda elevgruppen känner sig utpekade.

Femton vuxenstuderande - deltagarna

I den följande texten ger jag en kort presentation av de 15 intervjupersoner som medverkar i studien.

Eleni kom till Sverige från Thailand för sex år sedan i samband med att hon gifte sig. Hon berättar att hon tidigare har sålt kassettband i Bangkok. Innan hon började vård- och omsorgsutbildningen inom Komvux har hon läst grundläggande behörighet till gymnasium på folkhögskola och sfi, svenska för invandrare. Hennes tidigare arbetserfarenhet i Sverige är lagerarbete. Eleni beskriver att utbildningen ger henne möjlighet att lära sig om Sverige.

Pia, har gått ett teoretiskt gymnasium tidigare, från vilket hon inte har fullständiga betyg. Hon började direkt efter gymnasiet att arbeta med *hus-*

[335] Kvale, S. (1997).

hållsnära tjänster.[336] Det var en anställning som för hennes del innebar tillfälliga arbetstillfällen. Innan hon påbörjade vård- och omsorgsutbildningen hade hon en period av arbetslöshet bakom sig. Hon beskriver att det var arbetsförmedlingen som gav henne rådet att börja utbildningen inom vården. Pia har släkt och vänner som arbetar inom vård och omsorg och det var därför inte ett främmande alternativ. Även om vård- och omsorgsarbete inte var hennes första val av arbete eller utbildning är detta, som hon beskriver, en möjlighet att få fäste på arbetsmarknaden.

Ola har en mångfacetterad bakgrund. Han har tidigare arbetat som kock, i bilverkstad, som fotograf, i affär och nu arbetar han inom vård och omsorg, parallellt som han går utbildningen. Att gå utbildningen kan utifrån Olas berättande framstå som en erfarenhet bland många andra. Utbildningen beskriver Ola som en möjlighet att lära sig arbetet på riktigt, vilket Ola tycker är roligt. Men för honom innebär inte utbildningen att vård- och omsorgsarbete är något han ska ägna sig åt resten av livet. Utbildningen ger en möjlighet att få ökade kunskaper, vilket innebär en starkare ställning gentemot arbetsgivare. Ökade kunskaper ger makt att säga ifrån, att kunna hantera situationer och inte bli utnyttjad, som Ola beskriver.

Eva har en lång erfarenhet av vård- och omsorgsarbete innan utbildningen. Hon har tidigare en teknisk utbildning. Hon har också påbörjat socionomutbildningen med avsikt att bli biståndshandläggare, en utbildning som hon var tvungen att avsluta, av personliga skäl. Eva har också tidigare påbörjat en gymnasial vård- och omsorgsutbildning, som hon inte kunde fullfölja på grund av arbetsförhållanden som kullkastade hennes planer. Arbetsgivaren höll inte sitt löfte om möjligheten att kunna gå utbildningen under arbetstid. Eva har under sin mångåriga erfarenhet inom vård- och omsorgsarbetet en rik erfarenhet av olika arbetsgivare. Utbildningen ger Eva, som hon beskriver, de ”papper” som bekräftar det kunnande hon har fått genom sina erfarenheter under åren. Hon beskriver att utbildningen kan ge en annan position i arbetet i förhållande till kollegorna.

Peter har arbetat som väktare, skydds- och dörrvakt i många år, men har långt tidigare också arbetat inom äldreomsorgen. Hans skäl till att påbörja vård- och omsorgsutbildningen var, som han säger, en önskan att komma bort från den hårda tillvaron inom säkerhetsbranschen. Vård- och omsorgsutbildningen ger honom möjlighet att få en fast anställning inom ett annat arbete, men också att byta inriktning och social tillhörighet.

---

[336] Ett arbetsområde som består av hushållsarbete framförallt i form av städning.

Sandra har efter gymnasiet arbetat två år inom äldreomsorgen. Att gå utbildningen handlar om att, ”fylla på”, komplettera de praktiska kunskaperna med de teoretiska, men även skapa möjligheter att söka vidare till högskolan. Sandra beskriver vård- och omsorgsutbildningen som ett alternativ när hon inte riktigt vet vad hon ska göra.

Stina har arbetet inom äldreomsorgen i 37 år och arbetar sedan ett antal år inom demensvården. Hon har liksom sina kollegor, ingen eller lite utbildning om demenssjukdom. Arbetet och förhållandena inom vården och omsorgen av de äldre har under åren förändrat sig. Från det som hon beskriver som förvaring, till det som enligt vad Stina berättar är en mer avancerad vård av de äldre. Utbildningen för Stina handlar inte om att befästa sin anställningstrygghet, utan om att få ökat kunnande för att möta de ökade kraven som finns i den nya organisationen. De förändringar inom arbetet som lett till en högre grad av självständighet och ansvar i arbetet. Vård- och omsorgsutbildningen kan, med Stinas beskrivning, ge möjlighet till att känna sig säkrare i arbetet.

Petra har arbetat inom äldreomsorgen i elva år. Hon har tidigare även arbetat som outbildad barnskötare inom barnomsorgen. Som för flera andra av intervjupersonerna hamnade Petra inom vård och omsorg av en tillfällighet. Hon kände sig utnyttjad när förskoleverksamheten gick från kommunal till privat och hon var en av dem som inte fick en fast tjänst. Skälet för Pia att byta bransch beskrivs vara på grund av arbetsmiljö och attityden från arbetsgivarna. Att känna sig förfördelad och marginaliserad är något som återkommer i Petras berättande. Detta är också upphovet till att gå vård- och omsorgsutbildningen efter många års erfarenhet.

Bitania påbörjade i sitt hemland en utbildning till medicinsk-teknisk analytiker. Sedan hon kom till Sverige har hon arbetat som städare och den senaste tiden innan utbildningen som personlig assistent. I enlighet med vad hon beskriver innebär utbildningen möjlighet att kunna hantera arbetet i högre utsträckning och att få ökad förståelse för arbetsuppgifterna, vad hon ska göra, vad som är hennes ansvar och vad som är hennes roll i arbetet.

Även Kadija har en invandrarbakgrund och har i sitt hemland arbetat som sekreterare. Hon är gift med en svensk man och arbetar sedan fem år som timanställd inom äldreomsorgen. Kadidja beskriver det problematiska med sina brister i det svenska språket, men också bristfälliga kunskaper om lagar och förordningar och om förhållandena i Sverige. Hon beskriver att hennes förhoppning är att utbildningen ska ge ökade kunskaper i språket, insikt i det som rör de svenska arbetsförhållanden, det svenska arbetslivet och hur samhället är organiserat.

Mohamed har inte någon tidigare erfarenhet av vård- och omsorgsarbete. Vid intervjutillfället går han vård- och omsorgsutbildningen i en studieform med integrerad svenskundervisning. Mohamed beskriver sina tidigare erfarenheter från sitt hemland, på en något bräcklig svenska. Han berättar att hans tidigare studier passar bra, som han ser det, med att arbeta inom vård och omsorg. Han har i hemlandet tidigare studerat fysik, kemi och biologi och där också arbetat som frivillig inom Röda korset. Vård- och omsorgsutbildningen beskrivs av Mohamed som en möjlighet till att få ett arbete.

Annelie har under många år arbetat inom vården som timanställd, vid sidan av sin anställning som ekonom. Efter det att hon blev uppsagd från det ordinarie arbetet, har hon arbetat mer kontinuerligt som timanställd inom vården och omsorgen. Annelie beskriver den osäkra tillvaro som denna form av anställning innebär. Som hon beskriver, innebär utbildning ökade möjligheter att få en fast anställning och därmed en säkrare ekonomi.

Lisa är från början musiker och beskriver hur hon har hoppat runt lite grann. Hon har en tidigare utbildning till typograf och har även arbetat inom barnomsorgen. För Lisa, som för flera av de andra av deltagarna i studien, förväntas utbildningen ge ökad kompetens, men framförallt en högre status och ökat anseende bland kollegorna.

För Karin var det naturligt att hon fortsatte sommarjobbet inom äldreomsorgen efter gymnasiet. I likhet med flera andra av intervjupersonerna var det personliga kontakter som introducerade Karin i arbetet. Arbetet inom vården och omsorgen ser Karin som något tillfälligt. Karin beskriver att erfarenheterna av vård och omsorg kan vara bra att ha, något att luta sig mot om inget annat finns till hands framöver. Att gå vård- och omsorgsutbildningen kan, som Karin beskriver, öppna upp för andra möjligheter och andra utbildningar i framtiden.

Som flera av deltagarna i studien har även Mitra en invandrarbakgrund. Hon har tidigare arbetat som städerska. När hon blev arbetslös fick hon genom arbetsförmedlingen en praktikplats inom äldreomsorgen. Mitra beskriver i likhet med ett antal av intervjupersonerna vården och omsorgen som möjlighet till kontakt med människor, till kunskaper om svenska samhället och ser utbildningen som en möjlighet till den eftertraktade fasta anställningen.

Kapitel 6 – Att söka en plats

Detta kapitel handlar om eleverna väg till utbildningen, de förhoppningar som ställs på den, samt den betydelse utbildningen har för eleverna. Det som främst framkommer i samtalen med intervjupersonerna är att utbildningen kan ge dem tillträde till en ny plats i tillvaron. Med plats avser jag här både den fysiska platsen, till exempel tillträde till en arbetsplats, men framförallt en existentiell plats. Den existentiella platsen tänker jag i hög grad handlar om känslan av att höra hemma, att känna att man har en del i ett socialt sammanhang. Den känsla av tillhörighet som en yrkesgemenskap, eller en gemenskap med personer som har en svensk tillhörighet kan innebära.[337]

För att förstå elevernas väg till utbildningen och den väg eleverna följer under utbildningen använder jag mig i studien av begreppet delaktighetsbana, med inspiration av Wengers begrepp ”trajectory of participation”.[338] När intervjupersonerna berättar, handlar deras delaktighetsbanor först i stor utsträckning om en *bristande* delaktighet i arbetslivet och ett utanförskap i vidare mening. Utbildningen kan vara början på den delaktighetsbana, som för eleverna inom vård- och omsorgsutbildningen, leder fram till ett legitimt deltagande i en yrkesgemenskap och tillhörighet i en social gemenskap.

I det här kapitlet fokuserar jag på elevernas väg in i utbildningen, från utanförskapet och deras strävan efter en plats och hur de konkret talar om målet med utbildningen. Jag kommer i de närmast följande avsnitten att ge en erfarenhetsnära beskrivning av vad som framkommit från intervjusamtalen för att avslutningsvis diskutera detta i en sammanfattande och erfarenhetsöverskridande tolkning.

I kapitlet presenterar jag elevernas beskrivningar under rubrikerna: Att inte ha någon plats, Målet med utbildningen, Att byta bana och bli någon annan, Att få plats för att växa som person, Att gå vidare till en annan plats i framtiden.

---

[337] Jmfr med Torres (2010b), s. 78
[338] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 154

Att inte ha någon plats

När intervjupersonerna berättar om sina tidigare erfarenheter av utbildning och arbete, präglas deras beskrivningar i stor utsträckning av utanförskap och framför allt av en begränsad delaktighet i en yrkes- och utbildningsgemenskap. En begränsad delaktighet innebär olika former av utanförskap beroende på vem man är, om tidigare erfarenheter och var man kommer ifrån. Explicit uttrycks det i samtalen som avsaknad av plats. Här beskriver en ung vuxenelev sin erfarenhet som arbetssökande efter ungdomsgymnasiet:

> *Man kände sig oduglig, man kände inte att man hade någon plats i samhället överhuvudtaget.* (Pia)

Konkret talar Pia här om att hon saknar en arbetsplats att gå till, men hon vidgar innebörden i plats, till att omfatta en plats i samhället. Att gång på gång bli avisad väcker känslan av otillräcklighet, att vara utestängd från arbetslivet och även från samhället i övrigt. Betydelsen av att ha en fast arbetsplats att gå till kan konkret innebära en ekonomisk trygghet, men även trygghet i existentiell mening. Att sakna en plats innebär ett djupt utanförskap som kan medföra en stark känsla av vilsenhet och bristande tillhörighet.

För Pia, som för många andra ungdomar, blir frågan akut vilken väg hon ska välja när hon slutar ungdomsgymnasiet. Pia berättar om sina erfarenheter och den frustration hon upplevde när hon slutade gymnasiet:

> *Jag gick ut gymnasiet 2008, och då, jag tog väl lite ledigt, för att förstå vad jag ville göra, men det slutade, väl nästan med att jag nästan hamnade i en depression, för jag inte visste vad jag ville göra,* (Pia)

Att gå ut gymnasiet, innebar att lämna den plats som för Pia i flera år hade varit en välkänd plats och som kan ha inneburit en viss kontinuitet och stabilitet i tillvaron. Att behöva välja väg blev bekymmersamt.

Hon fortsätter:

> *Jag ville ju bli polis. Det var min högsta dröm, […]Ett tag ville jag jobba som volontär, […]Sedan hittade jag ett jobb, som jag kom in på och började jobba med. Det var med hushållsnära tjänster. Det var väl ett sätt att bara för att tjäna pengar till […]Jag gick några kurser på Komvux för att höja mina betyg. […]Då hade jag kontakt med min studievägledare och vi beslutade att det var bäst för mig att gå en vuxenutbildning. […]min syster jobbar inom vården, så jag vet inte, det känns väl som en bra sak att* göra. (Pia)

Från att se sig själv ha ett antal olika valmöjligheter ter sig alternativen i framtiden allt mer begränsade när vardagens realiteter tränger sig på. Drömmen om att bli polis föll bort. Det tillfälliga arbetet ger Pia försörjning för dagen, men är inte den fasta framtida försörjning hon eftersträvar och som innebär den fasta plats i tillvaron hon talar om tidigare. Att bättra på de tidigare studieresultaten var heller inte någon väg att gå för att komma vidare. Det som framstod som en lösning var därför att söka sig till vård- och omsorgsarbetet, där en nära anhörig arbetar. Detta tycks för Pia ha blivit en av de få vägarna vidare mot vuxenlivet.

Ett återkommande tema i många av de studerade personernas beskrivningar av varför de gick utbildningen, var att de på något sätt tvivlade på sin plats i samhället i vid mening. I Pias fall framkom i andra delar av vårt samtal att steget till vuxenlivet skapade osäkerhet. Skulle hon kunna bli stor, välja ett yrke och kunna försörja sig och leva som andra vuxna?

> *Jag hoppas ju på att få åtminstone ett deltidsjobb inom vården[…]Man måste ju tjäna pengar i alla fall, speciellt när jag bor själv, när man bor ensam, jag sköter ju min ekonomi.* (Pia)

För Pia är hennes förhoppning att vård- och omsorgsutbildningen ska innebära att kunna få en tryggare inkomst. När eleven berättar handlar det således om att sakna en fast inkomst, men det kan även handla om att sakna andra viktiga komponenter i tillvaron som ett arbete kan innebära. Det som handlar om gemenskap, om delaktighet och känslan av tillhörighet och meningsskapande i tillvaron. Utifrån detta resonemang är det troligt att citatet i lika hög grad ger uttryck för elevens känsla av ensamhet och avsaknad av trygghet i existentiell betydelse.

Eva beskriver på sätt och vis ett annat utanförskap, men även för henne handlar utbildningen och omsorgsarbetet om att söka delaktighet, trygghet och tillhörighet.

> *Hos vissa får man ju hjälpa till med allt, där får man ju påminna åh ska vi ta och julpynta lite liksom det blir som att sköta sitt eget hem fast hemma hos någon annan. Och det tycker jag är liksom ballt på något sätt.* (Eva)

För Eva ger omsorgsarbetet tillfredställelse i att sköta andras hem, som om det vore hennes eget. Det blir för henne ett slags ställföreträdande hem. Hon beskriver i andra delar av intervjusamtalet sin uppväxt som präglats av instabila hemförhållanden, något som kan förklara hennes längtan efter ett riktigt hem. Omsorgsarbetet erbjuder ett ansvar att till exempel julpynta hos någon, en tilltalande möjlighet att så att säga ”öva sig” på att ta ansvar för ett eget hem. Vårdtagarens hem blir på det sättet en ställföreträdande plats som ger hemkänsla och trygghet.

Samma elev fortsätter att berätta:

> *Jag vill gärna behålla mitt finska språk och min finska kultur. Jag känner inte många här som pratar finska för jag kommer inte från […], så varje gång jag har gått förbi det finska äldreboendet har jag känt att där vill jag jobba.* (Eva)

Utbildningen och vård- och omsorgsarbetet kan ge eleven möjlighet att kunna återvända till den för henne välkända kulturen, något hon strävat efter länge. Möjligheten att kommunicera på modersmålet framstår med Evas berättande vara något betydelsefullt. När Eva berättar tycks det som att hon inte känner sig hemma på den ort hon nu bor. Med utbildning och den anställning som denna ger möjlighet till, upplever hon sin chans att kunna återvända till sina rötter, att få en plats där hon känner sig hemma. Arbetet kan ge den delaktighet och känsla av tillhörighet hon länge saknat. Min tolkning av citatet är att arbetet handlar om en föreställd gemenskap, med den för henne i viss mening välkända kontexten, den finska kulturen, med vilken hon upplever delaktighet. Det är en känsla av delaktighet och tillhörighet som konkret inte handlar om en faktisk tillhörighet med människor som hon verkligen träffar. Arbetet blir för eleven en form av konstruerad tillhörighet till den finska kulturen som hon fysiskt har lämnat, men fortfarande ser sig vara en del av och har en längtan tillbaka till.

I det följande citatet handlar det för eleven om ett utanförskap på grund av ett uppbrott från hemlandet och det problematiska med att försöka skapa en ny tillvaro och känna sig hemma i det nya landet.

Jag saknar ju hemma, så man är mitt emellan hela tiden, man är mitt emellan faktiskt, så jag kan inte svara jag vill gärna gå tillbaka, det är skönare där. Det är varmt, men det är här jag har mina vänner och mina barn, oj nej jag kan inte svara på det. Jag kanske går vilse. (Bitania)

Bitania beskriver känslan av att vara mitt emellan, att dela tillvaro mellan olika platser. Det innebär att längta hem och önska sig tillbaka till den plats där man känner sig hemma, men också en visshet om att man på sätt och vis också hör samman med det nya. Det är här barnen och vännerna finns. Att tänka tillbaka på det tidigare, kan innebära att hamna mitt emellan, utan tillhörighet på något ställe. Bitania säger ”att hon kan gå vilse”. Det kan innebära att vara utan någon egentlig tillhörighet, varken i det gamla hemlandet eller i det nya. Bitania har uppenbarligen band till olika delaktigheter som ger upphov till olika och oförenliga former av tillhörighet. Vänner och familj utgör en delaktighet, yrkesgemenskap och utbildning utgör en annan.

Utbildningen och förhoppningen om den fasta anställningen kan vara en möjlighet för eleven att få tillgång till en delaktighetsbana som ger legitimitet och full delaktighet i yrkesgemenskapen. Utbildningen kan därför vara ett alternativ att undvika den vilsenhet, som bland många andra, också denna elev uttrycker. Utbildningen ses vara en möjlighet att kunna knyta starkare band till det nya och att få legitimitet, full delaktighet och därmed en stabil plats i den tillvaro som finns runt henne.

Mot bakgrund av beskrivningar av de studerandes känsla av utanförskap blir det uppenbart att utbildningen och förhoppningen om platsen i det framtida arbetslivet är något mer än en önskan om en fysisk plats. Det är också en önskan som hör samman med en existentiell tillhörighet där man känner sig erkänd av andra som också hör hemma där. Den existentiella känslan av tillhörighet och trygghet, som platserna i texterna handlar om, innebär känslan av att höra hemma, att känna att man har en del i ett socialt sammanhang som i hög grad kan kopplas till delaktighet i en yrkesgemenskap. För den enskilda individen kan det erfaras i en mera fyllig identitetsupplevelse – att vara någon som räknas i olika sammanhang och som därmed också av individen själv uppfattas som mera betydelsefull.

Målet med utbildningen

Ett uttalat motiv för utbildningen, enligt intervjupersonerna, handlade således om att få en tryggare plats i arbetslivet. För flera av eleverna, som redan arbetade som timanställda inom vården och omsorgen, handlar det om att få

säkrare anställningsvillkor. För andra handlar det helt enkelt att komma in på arbetsmarknaden. Målet med utbildningen skiftar beroende på vem eleven är, tidigare erfarenheter och vad intervjupersonerna ser som sina möjligheter. När intervjupersonerna beskriver valet av utbildning, hänger detta ofta samman med ett mål som beskrivs vara en fast anställning och en trygg inkomst, om en tryggad livssituation. Utbildningen ses vara den väg som kan möjliggöra detta. Det handlar om, som flera beskriver, att få en säkrare grund att stå på, men också om att få en säkrare plats i relation till andra i arbetet. Flera av eleverna har en lång tidigare erfarenhet av vård- och omsorgsarbete

Eva beskriver sitt motiv till utbildningen:

> *För mig är den här utbildningen mer att jag ska få en bekräftelse på de kunskaper jag har så att jag har dem på papper, så att jag kan söka jobb*. (Eva)

Papperen är det formella beviset på den erfarenhet och den kompetens Eva har efter att ha arbetet flera år som outbildad. Betygen ger henne möjlighet att, som hon tidigare har beskrivit, kunna få en anställning på en eftertraktad arbetsplats, men också en grund som ger möjlighet att kunna söka även andra arbeten. Med Evas fortsatta berättande får utbildningen och papperen även en vidare betydelse:

> *För det kan jag känna i hemtjänsten just, att de få som har varit undersköterskor när man har jobbat har faktiskt sett ner på oss som bara är vårdbiträden […]Då kan man känna lite att jag kanske är en större människa än vad du är, för bara för att man har gått en utbildning betyder ju inte det att man kan allt. Sedan ville jag gärna ha de här medicinska bitarna, som jag känner att jag inte har haft, liksom, just om anatomi. Just nu läser jag medicinsk grundkurs och det känner jag är jätteintressant för jag känner att jag lär mig massor. Det är bara diabetes som jag kan bra.* (Eva)

Här ger Eva uttryck för betydelsen av att ha den formella utbildningen för att säkra sin plats bland kollegorna. Utbildningen ger eleven en annan legitimitet i gruppen. Det kan innebära att vara någon man lyssnar till. Utbildningen ger möjlighet att avancera från ett perifert deltagande till ett mer centralt i

Lave & Wengers termer.[339] Det finns också något intressant dubbelbottnat i texten. Eva glider mellan att å ena sidan tillskriva utbildningen ett värde i andras ögon, där hennes eget värde förminskas. Det självförakt som de andras synsätt hotar med, tycks hon hålla i schack genom att själv betona att hon har ett annat värde, som människa. Å andra sidan lyfter hon också fram att hon själv faktiskt ser ett värde i utbildningen, exempelvis när det gäller att lära sig mer om det medicinska. Utbildningen har betydelse för legitimiteten, men således också för bilden av vem hon är. Att lära sig om sjukdomar leder till att självaktningen ökar. Hon blir inte längre tvingad att bortförklara sin ifrågasatta yrkesidentitet som vårdpersonal med att hon är en bra människa. Citatet visar hur utbildningen och det lärande den ger möjlighet till kan innebära ett led i ett identitetsarbete med ökad självaktning.

När eleverna talar om målet med utbildningen finns det en öppenhet inför olika framtida vägar i intervjupersonernas beskrivningar av sina yrkesval och planerna de har om framtiden. Det finns också en målmedveten och bestämd strävan efter trygghet som bland annat innefattar den plats Pia talade om inledningsvis.

> *Sedan har jag ju den här utbildningen också, som en grund att falla tillbaka på, jag skulle alltid kunna falla tillbaka på om det skulle köra sig fast i framtiden*. (Pia)

Pia beskriver hur utbildningen kan utgöra en grund för henne, en trygghet att falla tillbaka på. Att ha en grund kan i detta sammanhang innebära att stå stadigt och att kunna förlita sig på något.

Sandra en annan ung vuxenelev beskriver liknande tankar om valet av utbildning:

> *Jaa tja det är ju mer och mer att man ska ha en utbildning för anställningen så där, så jag tänkte att varför inte. Hoppa på. Sedan ville jag vidareutbilda mig också så tänkte jag att det var ju bra att ha i grunden.* (Sandra)

När Sandra beskriver sitt val av utbildning förefaller inte detta i första hand vara ett val utifrån ett intresse för vård- och omsorgsarbetet i sig. Det handlar istället om att det kan vara en språngbräda till något annat, något opreciserat.

Att skaffa sig en utbildning har i tidigare citat, av både Pia och Sandra uttryckts som att utbildningen ger en grund. Den grund eleverna talar om kan

[339] Lave, J. & Wenger, E. (1991/2011).

uppfattas handla om att få en grund till andra utbildningar, till högre studier, men skulle också kunna vara en grund, en säker plats i tillvaron, i vidare mening och om en social status.

Annelie har blivit arbetslös. För henne innebär utbildningen en möjlig ny anställning.

> *Jag vill ha är en trygghet, jag vill ha en fast anställning det är det som är viktigt för mig.* (Annelie)

För Annelie finns det ett tydligt mål med utbildningen. Det handlar om att på nytt få en trygg plats i arbetslivet. Utbildningen ger möjlighet till den fasta tjänsten och borgar för den ekonomiska tryggheten, att kunna försörja sig själv och familjen. Annelie beskriver i en annan del av materialet: *Det är viktigt att arbeta och tjäna pengar när man har hus och hem*. Den ekonomiska trygghet-en eleven strävar efter är kopplad till en mer fundamental trygghet i tillvaron. Den existentiella tryggheten som innefattar struktur och stabilitet hör samman med tillhörighet och med delaktighet. Detta antagande kan styrkas med nästa citat i vilket hon fortsätter att beskriva den tidigare osäkra livssituationen som vikarie.

> *Man står hela tiden i givakt när man är timanställd […]Jag vill ha en fast tjänst så att jag kan planera mitt liv.* (Annelie)

Vikariatet innebär en perifer ställning och legitimitet på arbetsplatsen, utan möjlighet att kunna påverka sin situation. Att få den fasta tjänsten med en ökad grad av delaktighet och trygghet är alltså ett viktigt mål med utbildning.

Att byta bana och bli någon annan

Utbildningen handlar för en del av eleverna om att komma in på arbetsmarknaden, för andra elever att byta arbetsplats och för en del att helt ändra yrkesinriktning. För en del av eleverna kan utbildningen på det sättet vara att lämna en tidigare delaktighet och tillhörighet för en ny som de tycker verkar bättre. Vuxenutbildningen kan utifrån detta vara ett sätt att ändra inriktning, för den som tycker sig vara på fel plats.

Peter beskriver:

> *Jag var så trött på väktarbranschen så jag tänkte att jag ska göra något annat så jag börjar plugga och då började jag på Omvårdnadsprogrammet, för det kunde jag göra på distans medan jag jobbade.* (Peter)

Peter beskriver under intervjun att han önskar komma bort från den hårda attityden och jargongen i arbetet som väktare.

Han fortsätter:

> *Utåt sett kan företaget profilera sig som människovänliga, att man ser till kunden och människans främsta, men yrkesgruppen som sådan, nej*. (Peter)

Peter anger som skäl till utbildningen att han vill komma bort från den tidigare yrkesgruppen och de upplevelser som är kopplat till det arbetet. Man skulle kunna säga att Peter vill byta delaktighetsbana och komma bort från den yrkeskultur som råder inom den tidigare verksamheten. En annan tänkbar anledning till valet av utbildning är att studierna på distans ger möjlighet att arbeta och därmed ha en fot kvar i det gamla, något som kan innebära en ekonomisk förutsättning för studierna, men också en trygghet i den meningen att detta innebär att kunna ha en fot kvar i det trygga och välbekanta.

Utbildningen kan således ge en möjlighet att byta tillhörighet. För flera av eleverna handlar det om att bli erkänd som den undersköterska man länge har tyckt att man har varit.

Lisa berättar:

> *Ofta får man höra att du är ju bara vårdbiträde, du är bara vårdbiträde, fast jag de senaste 9 åren också har fått göra undersköterskornas jobb, jag ger också insulin lägga om sår och så där. Så det har ju inte varit någon skillnad***.** (Lisa)

Sökandet efter en annan plats kan vara ett resultat av kollegornas nedvärderande attityd. Att återkommande höra *du är bara vårdbiträde* var för Lisa anledningen till att skaffa sig utbildningen. Trots att man utför samma arbetsuppgifter handlar det om att med utbildningen få en annan position en legitimitet och en yrkesidentitet, genom att bli undersköterska. Detta innebär således att utbildning inte nödvändigtvis behöver förändra arbetsuppgifterna och yrkesutövandet, men att utbildningen kan påverka hur man ser på sig själv, hur andra ser på vem man är, om en identitetsprocess.

Att få plats för att växa som person

Det följande citatet handlar om hur en elev genom utbildningen fick formell bekräftelse på vad hon redan kunde och på det sättet också en stärkt yrkesidentitet. Eva som har en lång tidigare erfarenhet av vård- och omsorgsarbete berättar:

> *Och när jag gjorde valideringarna med Åsa (läraren)[…] Så man var ju lite som i ett glädjerus, man kan ju mycket mer, det var en riktig egoboost.* (Eva)

Validering innebär för Eva att bli formellt bekräftad. Det handlar om, som Eva har talat om tidigare, att få betyg, det vill säga den formella bekräftelsen på att ha den ”rätta kompetensen”, att vara fullgod vård- och omsorgspersonal. Utbildningen leder till en starkare ställning än vad hon själv tror att hon har i dagens utbildningsinriktade samhälle. Det visar att hon är duglig som vårdpersonal och under flera år har utfört ett fullgott arbete. Att få sitt kunnande och erfarenheter validerade, att erkännas som mer kunnig än man själv inser att man är, innebär att bli någon annan inför andra, men också inför sig själv. Det handlar om att stärka den egna yrkesidentiteten.

Bitania beskriver den betydelse utbildningen har haft för henne:

> *Jag vet mina rättigheter. Det har jag lärt mig här. Jag vet när jag ska säga nej, det här ska jag inte göra, eller det här ingår i mitt arbete[…] Man märker skillnad innan jag började skolan och hur jag arbetar nu.* (Bitania)

För Bitania som tidigare har arbetat som outbildad personlig assistent, har vem hon är i arbetet och som privatperson flutit samman. En viktig aspekt av utbildningen och det hon lärt sig har inneburit att få ökat ansvar och utökade rättigheter.

Den ökade graden av självförtroende som återkommer i texterna kan till delar kopplas till en tydligare yrkesidentitet, vem man är på arbetsplatsen. Det kan som följande citat visar även åsyftas vem man är utanför arbetet, på ett mer personligt plan. Eva beskriver:

> *Så det här med hemtjänsten har verkligen fått mig att växa som människa och utvecklas och jag kan klara av vilka situationer som helst.* (Eva)

Eva beskriver hur hon förändrats, från att tidigare känna sig osäker på vad hon kan och vem hon är, till att få en ökad självkänsla genom sina erfarenheter.

Lisa fortsätter att skildra sina erfarenheter och den utveckling hon ser hos sig själv:

> *Nu har jag insett det är ok att säga ifrån. Man behöver inte vara tyst alla gånger, dock inte för att försvara mig själv, men när det gäller andra som inte kan försvara sig själv, då säger jag ifrån men, som sagt det hade jag önskar jag att jag gjort tidigare också, man har blivit gammal. Och lite mer kunnig(skratt).* (Lisa)

Lisa har med ökade erfarenheter och utbildningen kunnat ta plats i en allt högre utsträckning. Det handlar om att våga stå upp och försvara andra, men också om att se sin rätt att säga ifrån när det gäller sig själv. Utbildningen, som citaten visar, ökar elevernas möjligheter att se sin egen och andras rätt. Utbildningen har inneburit att se på saker med andra ögon och att våga ifrågasätta det man ställs inför.

Att gå vidare till annan plats i framtiden

Som jag tidigare beskriver, berättar intervjupersonerna om att ett mål med utbildningen är att de vill utvidga eller rent av att byta delaktighetsbana. I detta avsnitt fokuseras på hur eleverna tänker sig den framtida delaktighetsbanan i slutet av utbildningen.

Även om utbildningen kan ge eleverna en säkrare och tryggare plats i arbetslivet, full legitimitet och delaktighet, finns det också andra förhoppningar med utbildningen. Utbildningen ses som en möjlighet att komma vidare, att inte fastna, och blir istället en väg bort från den planerade delaktighetsbanan. I samtalen med eleverna förefaller utbildningen kunna leda till erfarenheter som innebär att kunna föreställa sig andra vägar, att se andra möjligheter i livet, andra utbildningar och andra arbetsplatser. Min tolkning är att utbildningen beskrivs kunna ge eleverna möjlighet att byta arbetsplats, men även att kunna leda till förändring på ett mer personligt plan.

> *Man vill utvecklas och har man betyg så har man mer att välja på så kan man söka andra jobb och inte vara fast på den avdelningen där man har jobbat i 10 år, utan man kan söka sig till annat att bli lite större mentalt, kunskapsmässigt och så.* (Lisa)

Med Lisas beskrivning ger utbildningen henne valmöjligheter. Det handlar, som citatet visar, om att kunna byta arbetsplats, att utvidga sin plats i både fysisk och psykisk mening. Att bli större kan, som eleven beskriver, handla om erfarenheter, om yrkeskunnande och den ökade kompetensen utbildningen har fört med sig. Det som innebär att få andra perspektiv på tillvaron. Erfarenheterna under utbildningen kan leda till att upptäcka alternativ till det nuvarande arbetet och ge uppslag till andra utbildningar och arbeten.

Sandra berättar om sina planer:

> *Ja jag tänkte läsa vidare till socionomutbildningen och gå vidare till biståndshandläggare eller gruppchef.* (Sandra)

För Sandra är den gymnasiala utbildningen ett steg på vägen mot något annat. Hon har tidigare beskrivit vårdutbildningen som en grund. Den grund hon avser verkar vara en grund att kunna bygga vidare på, inte en grund att stanna kvar på.

För andra har utbildningen väckt intresset och kanske en föreställning om möjligheten att kunna fortsätta till ytterligare studier, tankar som kanske inte är möjliga att realisera.

> *Ja jag vill gå vidare, men det är lite svårt för mig just nu […] jag vill gärna läsa till sjuksköterska.* (Bitania)

I detta citat, som i andra, förefaller det som att utbildningen ger upphov till funderingar om vidare utbildning, om en fortsatt strävan, efter något mer och något annat. En tolkning av citatet kan vara, att den legitima perifera delaktigheten har lett till insikten om möjligheterna som finns till ytterligare studier och till andra delaktighetsbanor. Citatet visar också de begränsningar som finns för en del av eleverna att förverkliga sina planer att komma vidare och att byta delaktighetsbana.

I det följande citatet är det den unga vuxeneleven som beskriver hur hon ser på framtiden.

> *Det är det här jag tycker är roligt just nu, Äh sen vet jag ju inte om några år då kanske jag vill göra något annat kul, då sysslar jag väl med något annat om några år. […]kanske dietist jag vet inte riktigt, men jag tror att jag kommer att hålla mig inom vården ett tag i alla fall.* (Karin)

Det är möjligt, med utgångspunkt i citatet att Karin tar dagen som den kommer. För Karin är utbildningen möjligtvis en plats att mellanlanda på, i väntan på något annat, kanske något bättre. Det finns även i den följande texten en beskrivning av utbildningen som något tillfälligt.

> *Jag är definitivt inte övertygad om att jag kommer att fortsätta med det här till jag blir pensionär, jag kommer förmodligen inte att göra det, […]jag kanske hamnar på något ställe och känner att jag vill jobba med det här. […] det känns inte så att utbildningen gör att jag känner att jag känner att jag måste jobba med det här, det var bara en kul period, liksom att lära mig det här på riktigt.* (Ola)

För Ola är det inte självklart att fortsätta med arbetet inom vård och omsorg efter utbildningen. Utbildningen innebär inte att han avser att stanna kvar i yrket. Det handlar om en episod i livet. Det finns i Olas liksom i andra berättelser en osäkerhet om vad man ska göra i framtiden och vilken väg man ska välja. Det förefaller som att den ena delaktighetsbanan avlöser den andra. Att inte stanna kvar där man befinner sig, utan att ständigt vara på väg kan hänga samman med en bristande känsla av delaktighet i en yrkesgemenskap och tillhörighet. Något som inte heller denna utbildning leder till. Ola fortsätter:

> *Jag har tänkt tanken på högskola, jag vet inte det är väl bara frågan om man pallar att gå en utbildning till[…] jag kanske har nått en milstolpe och byter riktning helt efteråt. (Ola)*

Ola har haft funderingar på att studera vidare på högskolan, men han tvekar. Att planera för framtiden är svårt, när man inte vet vad som kan hända och vad det ska leda till. Att studera innebär också vissa umbäranden, som Ola inte vet om han klarar. Det handlar om att ”palla”. Med vilket eleven kan ge uttryck för sin osäkerhet att intellektuellt klara av studierna på en högre nivå, alternativt att det handlar om motivation och vilja. Trots Olas tveksamma inställning till utbildningen och den fortsatta karriären inom vård- och omsorgsarbetet har utbildningen varit viktig.

> *Det här kommer jag definitivt ha användning av ända tills jag dör. Det är ju många utbildningar man går och lär sig specifika saker […]Den här utbildningen handlar mycket om livet.* (Ola)

Trots att Ola är tveksam inför tanken att han kommer att stanna kvar inom vården och omsorgen, har utbildningen betydelse för honom. Till skillnad från

andra utbildningar han har gått ger denna något mer. Med Olas beskrivning handlar vård- och omsorgsutbildningen om något utöver det specifika som rör arbetet. Att lära om livet, tolkar jag innebär att utbildningen haft betydelse på ett personligt och existentiellt plan. Det Ola tar del av genom utbildningen kan exemplifiera ett utvidgat lärande, en identitetsskapande process, som handlar om honom som person, om hans plats i världen och om en ökande grad av delaktighet och tillhörighet.

Även om Olas delaktighetsbana med utbildningen inte leder till ett tydligt mål, verkar den ha en distinkt betydelse för ett fortsatt identitetsskapande. Utbildningen förefaller nämligen, utifrån elevens berättande, innebära tre viktiga aspekter som ligger till grund för identitetsskapandet. I enlighet med Wenger: det som innebär möjligheten att orientera sig i tillvaron; möjlighet till reflektion; ett ökat kritiskt förhållningssätt till sig själv, andra och annat i tillvaron.[340]

Sammanfattning och erfarenhetsöverskridande tolkning

I detta kapitel har jag presenterat intervjupersonernas berättande som handlar om deras väg in i utbildningen och om de förhoppningar som ställs på utbildningen. Jag har också redogjort för hur eleverna i slutet av utbildningen upplever den perifera legitima delaktigheten som utbildningen erbjuder. I analysen är begreppet delaktighetsbana centralt och det som tydliggörs är intervjupersonernas väg från utanförskap och deras strävan efter delaktighet i arbetslivet och tillhörighet i en vidare mening.

I det följande kommer jag att tolka de gemensamma mönster jag fann i elevernas berättelser. Min tolkning utgår från fyra huvudteman som aktualiseras i elevernas berättelser. Först tydliggörs i texterna ett upplevt utanförskap, en brist på plats där man känner att man hör hemma. Det kan beskrivas så, att en tidigare delaktighetsbana snarare visar på bristande delaktighet och tillhörighet. Det andra temat visar att utbildningen ger access till en arbetsplats, men också hur utbildningen ger upphov till en önskan att söka sig vidare. Det handlar här om hur det perifera legitima deltagandet som utbildningen utgör, ger möjlighet till en succesivt tilltagande legitimitet i yrkesgemenskapen, men också öppnar upp för nya delaktighetsbanor. Här blir det tydligt att utbildningen är något mer, än att bara bli delaktig i en yrkesgemenskap. Utbildningen kan vara en formell merit, exempelvis i bedömning-

[340] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 263

en av möjligheter att söka sig mot andra delaktigheter. Ett ytterligare gemensamt tema i elevernas berättande är utbildningens betydelse när det gäller elevernas personliga mognad. Detta är ett tema som visar hur utbildningen för eleverna i första hand kan tolkas vara ett led i en identitetsskapande process och i andra hand fokuserar på kunnande. Det fjärde och sista temat, som följer av de andra tre, skildrar utbildningens betydelse för delaktighet och tillhörighet i yrkesgemenskapen. Den delaktighet och tillhörighet som har betydelse för deras yrkesidentitet, men även ett övergripande identitetsskapande som berör deras tillvaro utanför arbetet. Detta tema visar hur det perifera legitima deltagandet i yrkesgemenskapen får konsekvenser för elevernas delaktighetsbana, även utanför arbetslivet. Utbildningen kan ge möjlighet, som Wenger skriver, att förhandla om delaktighetsbanor och överskrida de gränser som tidigare delaktighetsbanor har inneburit för dem.[341]

Utanförskap

De olika former av utanförskap som framkommer i resultatet handlar om personer med en utländsk bakgrund och deras upplevelse av utanförskap i form av avsaknad av en plats i det svenska samhället. Det handlar också om ”svenska” unga personer, som kan uppleva ett utanförskap beroende på sociokulturella faktorer, i form av knappa ekonomiska resurser, trasiga familjerelationer och en bristande utbildningsnivå. En annan form av utanförskap handlar om att inte vara accepterad där man är, som outbildad. ”Att bara vara vårdbiträde”, det vill säga, att inte ha den formella utbildningen innebär att inte vara fullt legitimt delaktig på arbetsplatsen. För att erhålla fullt medlemskap och känsla av tillhörighet i yrkesgemenskapen ställs det krav på att ha gått vård- och omsorgsutbildningen och därmed vara undersköterska.

Det utanförskap som kommer till uttryck i elevernas berättande kan i grund och botten vara en upplevelse som präglar många gymnasieelevers perspektiv när de börjar sin vård- och omsorgsutbildning. De gemensamma existentiella villkoren tycks ha stor betydelse för valet av utbildningen och den betydelse eleverna tillskriver programmet. Min tolkning av intervjutexterna är att det huvudsakliga upphovet till utbildningen grundar sig på utanförskap eller risken för utanförskap och inte intresset för vård- och omsorgsarbetet i sig. Denna tolkning styrks av de intervjuades beskrivning av den situation som föranlett utbildningen och hur andra personer har påverkat dem när det gäller att påbörja vård- och omsorgsutbildningen. Några av intervjuperso-

[341] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 193

nerna har börjat utbildningen via anvisning från arbetsförmedlingen och yrkesvägledare. För andra är upprinnelsen till att arbeta inom vården och omsorgen och påbörja utbildningen en påverkan från vänner och anhöriga. Vården och omsorgen har ansetts som en möjlig plats till försörjning och inte i första hand ett intressant yrkesval i någon annan mening. Sedan händer det något över tid. Den inledningsvis tvehågsna inställningen och i vissa fall uttalade skepticismen till arbetet avtar och eleverna beskriver sin alltmer tilltagande tillfredställelse med vård- och omsorgsarbetet.

Som tidigare har beskrivits, framträder tydligt två typer av utanförskap. För det första den känsla av att stå utanför som unga ofta har inför vuxenlivet, med kraven på självständighet, att ha ett yrke och att kunna ta ansvar för familj och barn. Att bli betraktad som vuxen är något åtråvärt, som kan förefalla svårt att uppnå, särskilt om man kommer från en uppväxt med svagt vuxenstöd och otydliga förebilder. Förutom det utanförskap som unga kan känna inför vuxenvärlden, handlar det för eleverna med en utländsk bakgrund om ett språkligt, men också ett kulturellt utanförskap från det rådande, det svenska. De svårigheter som personer med utländsk bakgrund har att komma in på arbetsmarknaden och det utanförskap som följer av detta diskuteras av bland annat Osman.[342] Den kommunala vuxenutbildningen kan för personer med en immigrantbakgrund vara den sociala vägen in i arbetslivet och tillvaron i det nya landet.[343]

För de ”svenska” eleverna kan det snarare handla om ett socialt utanförskap som en följd av splittrade familjerelationer, bristande utbildning och avsaknad av arbetslivserfarenheter. Som eleverna beskriver är det i flera fall nära anhöriga och vänner som initialt har hjälpt intervjupersonerna in i arbetet och medverkat till en form av legitim perifer delaktighet. Towatt skriver om det sociala nätverkets betydelse för individens möjligheter att komma in på arbetsmarknaden.[344] Men hon påpekar också hur sociala relationer kan verka begränsande för människor i arbetslivet. Det sociala nätverket kan öppna upp för möjligheter, men också låsa fast människor i de omgivande strukturerna och hindra dem från att gå vidare och att korsa gränserna till andra delaktighetsbanor. Detta är ett resonemang som också kan knytas till Willis och hans studie *Learning to Labour*. I denna beskrivs hur unga arbetslösa män identifierar sig själva, sin maskulinitet och sina möjligheter med deras förväntade framtid inom industrin och kroppsarbete. Det leder till att

---

[342] Osman, A.(2006).
[343] Osman, A. (2002).
[344] Tovatt, C. (2006).

de också infriar de outtalade och begränsade förväntningar som ställs på dem när det gäller deras framtidsmöjligheter.[345] Med elevernas berättande kan sålunda deras sociala nätverk ha bidragit till att finna en plats i arbetslivet, men å andra sidan begränsat dem i deras valmöjligheter.

Med tanke på elevgruppen, deras situation och bakgrund, är det rimligt att anta att vård- och omsorgsutbildningen i flera avseenden får betydelse för elevernas upplevelse av ökad tillhörighet. Från elevernas inledningsvis tveksamma inställning till utbildningen och yrket, till den huvudsakliga positiva attityden, kan förklaras med att utbildningen innebär att vara del av en yrkesgemenskap. Det är viktigt att träffa klasskamrater i en liknande situation, att möta lärare, handledare och framtida kollegor. Under praktiken möter eleverna vårdtagare och får bekräftelse både i rollen som yrkesverksam och duglig vårdgivare, men också som person. Detta är möten som innebär att växa som människa. Allt detta kan tänkas ha bidragit till en positiv erfarenhet av vård- och omsorgsutbildningen. Elevernas ändrade inställning till utbildningen och yrket återkommer jag till senare i texten.

Ökat legitimt deltagande

Det andra temat handlar om att utbildningsplatsen konkret ger access till framtida arbetsplatser och högre utbildning. Som jag beskriver i tidigare avsnitt, har ett flertal av eleverna tidigare erfarenheter av vård- och omsorgsarbete. Utbildningen ger för den gruppen möjligheten att få en fast anställning och att få en tydligare yrkesidentitet. För den gruppen *utan* tidigare erfarenhet, ger utbildningen möjlighet till tillträde till en arbetsplats. Det framstår med analysen således, att de möjligheter det innebär för eleverna att komma ut i vård- och omsorgsarbetet, i enlighet med Lave och Wengers lärteori, är ett legitimt deltagande.[346] Detta gäller såväl för de elever med, som de utan tidigare erfarenheter. Skillnaden mellan dessa grupper är, att för eleverna med tidigare erfarenheter kan det ske en snabbare rörelse mot ett fullt deltagande och en full legitimitet, än för de elever utan tidigare erfarenhet.

Som Wenger beskriver, leder en del delaktighetsbanor aldrig till fullt medlemskap i en yrkesgemenskap, något som kan bero på olika omständigheter.[347] I analysen framstår språket som ett problem för att få access och uppnå full-

---

[345] Willis, P. (1977).
[346] Lave, J. & Wenger, E. (1991/2011).
[347] Wenger, E. (1998/1999/2008).

ständigt medlemskap, något jag återkommer till i kapitel åtta. Ett annat hinder för att uppnå fullt deltagande handlar om att det med tiden uppstår nya krav, egna inre krav, eller yttre krav från arbetsgivare, kollegor och andra. Trots en mer perifer delaktighet, menar Wenger, att även den perifera tillhörighet kan ha ett stort inflytande på individens identitetsutveckling, eftersom det är en delaktighet som har stor betydelse för individen.[348] Svårigheterna att uppnå full delaktighet kan också bero på relationer i arbetsgruppen. Billet beskriver hur kön, etnicitet och andra aspekter kan vara avgörande för elevens och nykomlingens möjligheter till lärande och delaktighet.[349]

Analysen visar hur utbildningen kan leda till att eleverna lämnar den tilltänkta vård- och omsorgsbanan. Utbildningen, den formella kompetensen och betygen, innebär att eleverna kan byta arbetsplats, gå vidare till andra utbildningar och till högre studier. Den grund utbildningen beskrivs vara för eleverna blir på det sättet en grund att bygga vidare på och inte stanna kvar på. När jag tar del av elevernas berättande framstår utbildningen ge eleverna mod, självinsikt och egenkontroll att söka sig bort och vidare. Den ger möjlighet att få nya perspektiv på sig själv och tillvaron. Min tolkning är att utbildningen och yrkesgemenskapen ökar möjligheten för eleverna att lämna och delta i helt nya delaktighetsbanor, men också att korsa gränser till andra delaktighetsbanor.

En förklaring till elevernas fortsatta vandring mot nya mål och nya delaktighetsbanor kan vara, att förhoppningen som ställdes på vård- och omsorgsutbildningen inte infriades. Den gav inte tillträde till den efterlängtade platsen. Utbildningen ledde inte till den fasta anställningen och de trygga anställningsvillkoren och inte heller till nya spännande arbetsuppgifter. Målet med utbildningen blev en besvikelse, eller utbildningen räckte inte ända fram. Istället framträdde nya mål och tillhörigheter som lockade. De ökade möjligheter utbildningen ger att kunna välja, till självförverkligande, kan snarare leda till ytterligare krav på sig själva och på andra.[350] Biesta diskuterar huruvida det livslånga lärandet verkligen leder till människors frigörelse och till självförverkligande, eller om det livslånga lärandet istället kan ses som ett tvång till ständigt lärande för att vara den önskvärda och den anställningsbara.[351]

---

[348] Wenger, E. (1998/1999/2008).
[349] Billet, S. (2002).
[350] Biesta, G. (2012).
[351] Ibid.

Personlig utveckling

Det tredje temat handlar om utbildningen som personlig utveckling. Det kan vara att få papper på att man kan saker och en stärkt yrkesidentitet. Främst handlar dock utbildningen om att få möjlighet att lära sig hantera vård- och omsorgsarbetets nya svåra uppgifter och härmed växa som människa. Eleverna önskar med utbildningen och den tillhörande praktiken, få kunnande, erfarenheter och kompetens, som ger dem ökad säkerhet att kunna hantera situationer som uppkommer i olika sammanhang. När eleverna berättar om utbildningens betydelse handlar det om att få en annan plats i yrkesgemenskapen, att våga ta plats i det privata, men även i större sociala sammanhang utanför arbetet. Intervjupersonernas berättande kan ge exempel på vad det innebär för människor att ingå i ett större sammanhang, genom utbildning och arbete. Wenger beskriver yrkesgemenskapers betydelse för människors identitetsutveckling.[352] Intervjupersonerna som är elever under utbildningen, kan också vara föräldrar när de kommer hem och vara vård- och omsorgspersonal under helgerna för att tjäna extra pengar under studietiden. Detta innebär att en person har olika identiteter till en viss grad, i olika sammanhang. Det innebär dock inte, som Wenger skriver, att vi enkelt kan sätta på och stänga av identiteter, snarare handlar det om att vissa delar av identiteten framträder i olika situationer och i skilda sammanhang. Den påverkan intervjupersonerna beskriver att utbildningen har för dem i arbetet kommer med Wengers resonemang också att påverka dem utanför arbetet.

Förmågan att kunna växla synsätt, att se sig själv och andra utifrån olika perspektiv är en del av lärandet menar Wenger.[353] Analysen visar på möjligheten att se sin egen plats i sammanhanget, att våga ta plats och säga ifrån, men också att kunna vara personlig och professionell. Det vill säga att veta vem den andra är och vem man själv är i olika situationer.

Som jag tidigare beskrivit, framkommer det under intervjuerna elevernas inledningsvis tveksamma inställning till den tänkta delaktighetsbanan, vård- och omsorgsutbildningen och det framtida arbetet inom vården och omsorgen. Resultatet visar dock på hur den negativa inställningen förbytts, till en överlag positiv hållning till såväl utbildningen och till de arbetsuppgifter som möter dem i praktiken. Den första omedelbara tolkningen av den förändrade inställningen till utbildningen och arbetet är att det för eleverna handlar om att försvara sitt projekt. Om att de vill rättfärdiga det val de i viss

[352] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 161-163
[353] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 263

mån har gjort ifråga om arbete och utbildning. Att öppet inför sig själv och andra förkasta detta val, är att undergräva förhoppningen på de möjligheter utbildningen kan tänkas erbjuda och den plats man tycker sig ha som vård- och omsorgselev. Det kan handla om att som elev vilja ta del av den historia, den tradition praktiken utgör, en önskan till kontinuitet och stabilitet som den nya platsen kan erbjuda. Wenger menar, att nykomlingens önskan till delaktighet och tillträde till gemenskapen innebär att de måste foga sig till detta, ta till sig det nya för att det ska bli det egna. Wenger skriver ”…they must make it part of their own identities”.[354] En alternativ tolkning av elevernas ändrade attityd till arbetet och vård- och omsorgsutbildningen kan vara att dessa erfarenheter verkligen har lett till något positivt. Att elevernas tidigare erfarenheter av ett utanförskap, i arbetslivet, i det privata livet och i samhället, med utbildningen har lett till en känsla av tillhörighet i både konkret och existentiell mening.

Ökad tillhörighet i olika gemenskaper

Det fjärde temat, som följer av de andra tre, handlar om att utbildningen blir en slags rätt att ta plats i olika sammanhang. Det handlar både om den egna känslan av att vara en kunnig och kompetent person, men också om ett erkännande från andra och den hjälp detta kan vara, i exempelvis en fortsatt personlig utveckling.

Den plats eleverna strävar efter handlar om en gemenskap, som inte minst kommer till uttryck, när de beskriver den tillfredställelse mötet med vårdtagarna innebär. Jag beskriver detta som en form av ställföreträdande gemenskap med vårdtagarna, som ersättning för kontakten med till exempel de egna anhöriga.[355] Jag tolkar detta som en form av föreställd gemenskap, med vilket jag menar att eleverna i mötet med vårdtagarna och i den förväntade yrkesidentiteten föreställer sig en gemenskap, utan någon egentlig relation eller gemenskap. Benedict Andersson skriver om den ”föreställda nationella gemenskapen”, i vilken individerna föreställer sig en gemenskap med andra människor, utan att de i något avseende har en relation till varandra. Som Andersson beskriver den föreställda nationella gemenskapen, handlar det om att människor föreställer att de hör samman, utan att de känner varandra och inte ens har träffats. Min tolkning av den föreställda gemenskapen inom vården gäller i första hand upplevelser av att denna erbjuder en plats i en

[354] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 157
[355] Anderson, B. (1983).

sorts familjegemenskap. Ett exempel på detta är när Eva beskriver trivseln av att julpynta hos de gamla och på det sättet skapar hon trivsel för vårdtagaren men också för henne själv. Den betydelse hon lägger i detta kan peka på ett sökande efter det egna hemmet. Ett annat exempel är eleven som beskriver den tillfredställelse hon upplever av att ge omsorg åt vårdtagarna som ersättning för den hjälp och stöd hon inte kan ge de egna anhöriga, som finns långt borta i ett annat land. Min tolkning är att vård- och omsorgsarbetet, i enlighet med detta, kan erbjuda en känsla av tillhörighet med andra personer. Således en form av tillhörighet och känsla av gemenskap, som är en konstruerad känsla av tillhörighet. Min tolkning av elevernas beskrivningar, är att detta kan härledas till den ontologiska tryggheten Giddens skriver om.[356] Jag menar, att för eleverna kommer möten med vårdtagarna, vård- och omsorgsarbetet och den yrkesgemenskap och känsla av tillhörighet detta ger upphov till, leda till känslan av social samhörighet, struktur och stabilitet som ger dem en grundläggande trygghet som de saknar.

Citaten talar om utbildningens betydelse för dem själva, den plats de anser sig ha, men de handlar också om vad andra tycker att de har för plats. Här har sannolikt mötet med vårdtagarna betydelse för känslan att bli bekräftad som vårdpersonal, att vara kompetent och därmed få en tydlig yrkesidentitet.

Analysen visar, med elevernas berättande, hur utbildningen och praktiken också kan ge möjlighet att successivt växa in i en yrkesgemenskap och därmed ge eleverna en känsla av att ha en plats i arbetslivet och i tillvaron. Den betydelse mötet med vårdtagarna har i elevernas berättande, något som tydliggörs och jag utvecklar i kapitel sju och åtta, leder till tanken att det är främst i praktiken som den betydelsefulla gemenskapen och därmed känslan av tillhörighet växer fram. En förklaring till detta hör samman med att det är i situationen med vårdtagaren, vård- och omsorgsarbetets kärna, eleverna får möjlighet att aktivt medverka. Den för eleverna eftertraktade tillhörigheten erhålls, som Lave & Wenger beskriver, i det aktiva deltagandet, i praktiken, i handlandet.[357]

Som framgått innebär utbildningen för flera av intervjupersonerna att utbildningen innebär att uppfatta sig att ha en plats och kunna ta plats i högre grad än tidigare. Att ha en plats kan vara förenat med elevernas egen upplevelse till rätten att kunna säga ifrån, att kunna välja, och att kunna hantera sin tillvaro i högre utsträckning. Även om flera av intervjupersonerna redogör för betydelsen av utbildningen i positiv mening, finns det också andra berättelser.

---

[356] Giddens, A. (1997).
[357] Lave, J. & Wenger, E. (1991/2011).

Det är elever som skildrar hur de med utbildning utför samma arbetsuppgifter som tidigare, som när de arbetade som timanställda vikarier. Att de trots utbildningen har en oförändrad osäker plats på arbetsmarknaden. Detta är personer, som trots sin medverkan i arbetsmarknadsåtgärder, fortfarande befinner sig i ett upplevt utanförskap i samhället. En grupp av vuxenelever för vilka varken deras egna eller andras förväntningar på utbildningen har infriats. Deras delaktighetsbanor har inte förändrats från icke legitim till legitim delaktighet, trots utbildning och betyg.

Kapitel 7 – Utbildningen och dess utmaningar

I det förra kapitlet framstod den förväntade yrkesgemenskapen som något åtråvärt. Utbildningen och det framtida arbetet inom vården och omsorgen ställer dock en rad krav som eleverna har att förhålla sig till. Det kan för eleverna innebära konkreta, reella uppoffringar, men också mer abstrakta försakelser och utmaningar. I vård- och omsorgsutbildningen kan det sistnämna handla om, att de åtaganden arbetet innefattar inte är förenliga med elevernas egen moral och värderingar. Det kan uppstå situationer i vilka eleverna behöver förhandla med sig själva om hur de ska agera. Exempel på detta kan handla om att ta hänsyn till vårdtagarnas önskningar och samtidigt vara begränsad av de resurser de har till sitt förfogande. Det kan vidare innebära att som vuxenelev behöva balansera mellan utbildningens krav, ekonomiska åtaganden och familjens och vänners anspråk på engagemang och delaktighet. Det kan handla om att förhandla med sig själv för att värna om den egna integriteten, utan att gå miste om den värdefulla yrkesidentiteten. Alla personliga kompromisser måste sedan förankras hos andra betydelsefulla personer i yrkesgemenskapen, under utbildningen främst lärare, handledare och yrkesverksamma, samt de vårdtagare som man möter under praktiken.

De frågor som är fokus i detta kapitel, hör samman med det som eleverna möter under utbildningen och de olika upplevelser som de har att ta ställning till och skapa mening av. Det innebär i enlighet med Wenger att det är ett meningsskapande som är resultatet av en förhandling av mening.[358] Förhandling är ett grundläggande begrepp i Wengers teori om lärande, i detta kapitel ligger fokus på den förhandling eleverna för med sig själva och andra, om de olika utmaningar utbildningen innebär för dem.

I kapitlet presenterar jag, utifrån intervjutexterna, exempel på ett antal utmaningar eleverna har att förhålla sig till under rubrikerna: Att vara tillbaka till skola och utbildning, Möten med vårdtagare, Ansvaret som är på gott och på

[358] Wenger, E. (1998/1999/2008).

ont, Våldet som en del av arbetet, Närhet till andra och till sig själv, Vem ska man vara? Förhandling om tiden, Förhandling om yrkesgemenskap

Att vara tillbaka till skola och utbildning

När jag lyssnar på intervjupersonerna blir det tydligt att utbildningen och att vara elev långt ifrån är oproblematiskt. Att gå den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen som vuxen ger upphov till olika utmaningar, beroende på var man befinner sig i livet och var man kommer ifrån. Utbildningen verkar handla om en förhandling om vilken mening den kan få för dem längre fram, vilket blev tydligt i det förra kapitlet. I de följande citaten berättar eleverna om några av de svårigheter de upplever med utbildningen

Att som eleverna inom vård- och omsorgsutbildningen åter befinna sig i skolbänken, kan för vuxna människor leda till konkreta uppoffringar i form av ekonomiska eftergifter, men också ge upphov till andra former av utmaningar. Det kan innebära att uppleva sig vara ifrågasatt, både som yrkesperson och som vuxen. Som citaten beskriver, kan de gymnasiala studierna i vuxen ålder vara en följd av en tidigare problematisk skolgång. Det kan vara tidigare misslyckanden av olika slag, som aktualiseras när man återvänder till skola och utbildning i vuxen ålder. En av eleverna som beskriver detta är Annelie:

> *Det kom direkt tillbaka i klassrummet […] jag är ju så pass stor, men så kom allting tillbaks, […]Man blir lika liten igen. (Annelie)*

Som Annelie beskriver minns hon de tidigare svårigheterna hon har haft i skolan som ung, när hon återvänder till en liknande miljö som vuxen. Den upplevelse Annelie beskriver handlar om att i rollen som vuxenelev gå tillbaka i utvecklingen. I flera intervjutexter beskriver eleverna problem av olika slag, svårigheter att läsa och skriva och ett dåligt självförtroende när det gäller studier och utbildning. I de fallen blir utbildningen krävande på grund av de erfarenheter man bär med sig. Som framgått tidigare har flera av eleverna en utländsk bakgrund. För dem blir vård- och omsorgsutbildningen något helt nytt och främmande och kan av den anledningen vara problematisk.

För eleverna med ett annat modersmål än svenska innebär utbildningen att lära sig nya ämnen på ett nytt språk. För de som lämnat hemlandet och det välkända innebär utbildningen att lära sig det nya i en för dem främmande

kultur. Men, även för eleverna med en svensk bakgrund kan utbildningen innebära en omställning i tillvaron, att lämna det välbekanta och ställas inför nya och andra krav.

> *Första terminen var det jättehårt kändes det som, jag var inte van att gå i skolan och ha barn extrajobb och allt vad det var, men det var mycket, man hade ganska mycket i bagaget.* (Lisa)

Med mycket i bagaget, med barn och extrajobb är studierna krävande. De erfarenheter Lisa har sedan tidigare kan vara både en tillgång, i form av barn och familj, men kan även innebära belastning. En tolkning är att det handlar om att förhandla med sig själv, hur man ska prioritera mellan de krav familjen ställer och kraven som infinner sig för att få en mer legitim delaktighet i arbetslivet.

I nästa citat beskriver Annelie den ekonomiska problematiken med studier och försörjningsbörda:

> *Jag skulle vilja arbeta och tjäna pengar, det behöver man ju när man har hus och barn.* (Annelie)

Att vara vuxen innebär att själv behöva ta ansvar för sin försörjning. Även i detta citat tydliggörs de olika och ibland oförenliga krav eleverna möter. Det handlar om att försörja sig under utbildningen, men också att sköta studierna för att kunna få den åtråvärda platsen som ska leda till den trygga försörjningen.

> *Sedan har jag det här sommarjobbet som jag kommer och ta, när jag inte är där, och sedan har jag ju skolan samtidigt, för jag pluggar ju på heltid.* (Pia)

Som Pia beskriver ter sig hennes tillvaro en smula kaotisk. Hon pendlar emellan en rad olika engagemang för att försäkra sig om en stabilare framtid.

> *Jag betalar ju hyran själv betalar alla räkningar själv, det blir ju mycket att tänka på, till slut kanske man inte orkar längre* (Pia)

Att tjäna pengar är ett krav för att klara sig själv. *Det blir ju mycket att tänka på*, detta kan upplevas som ett stort ansvar att axla själv och det finns funde-

ringar på hur mycket hon klarar av själv. Att vara själv, i den utsträckning som Pia återkommer till i citatet, kan i flera avseenden innebära en känsla av ensamhet och att bära ett tungt ansvar på sina axlar, i flera avseenden. Det handlar om de ekonomiska kraven och andra yttre krav från omgivningen. Det handlar också om de inre kraven som innebär att vara tvungen att prestera för den egna självkänslan. Den situation Pia befinner sig i, på väg in i vuxenlivet, innebär att behöva förhålla sig till de olika krav detta innebär. När Pia beskriver sin situation verkar hon vara fundersam över vad hon förmår och vad som är rimligt att hon ska klara av.

Med utbildningen ställs sålunda krav som kan vara svårt att leva upp till för de vuxenelever med sämre grundutbildning och som är tvungna att arbeta vid sidan av studierna. Utmaningarna blir också större för de med en annan kulturell bakgrund, för vilka språket blir ytterligare en svårighet.

Min tolkning av elevernas berättande är således, att utbildningen innebär en förhandling mellan de åtaganden utbildningen innebär, de övriga förpliktelser de har att ta hänsyn till och den förhoppning de ställer till utbildningen. Förhandlingen är inte enkel för eleverna, då det finns en tveksamhet till att åter befinna sig i skolsituationen, beroende på tidigare misslyckanden och en allmän känsla av osäkerhet om vad man klarar av.

Möten med vårdtagare

För elever i vård- och omsorgsutbildningen handlar en hel del av utmaningarna om komplicerade möten med vårdtagare. Den plats i yrkeslivet eleverna strävar efter, innebär att utsätta sig för ibland känsloladdade möten som är påfrestande. Det är möten som innebär att de egna värderingarna kommer att utmanas, men också att omvärderas. Det handlar om att ta ställning till hur man ska agera och förhandla om de åtaganden arbetet och möten med vårdtagarna innebär.

När eleverna berättar verkar det finnas delvis olika förhållningssätt till de situationer som uppstår. Citaten ger exempel på både ett reflekterat och ett oreflekterat förhållningssätt. Det förra innebär att medvetet acceptera en del av det man möter för att klara av arbetet. Det är ett rationellt tänkande eleverna har tagit till sig, genom erfarenheterna av de problematiska situationer som hör samman med arbetet inom vård och omsorg. För att röra sig i riktning mot en mer central delaktighet verkar det således krävas en förhandling huruvida man ska acceptera en del av det som ingår i arbetet.

Sandra beskriver:

> *Det är väl alltid att man i början att man tänker till och backar, inte backar, […]men det är en del av arbetet så det bara liksom, att göra det bästa av det.* (Sandra)

För Sandra handlar det om att succesivt acceptera en del av de situationer och arbetsuppgifter som vård- och omsorgsarbetet omfattar. Det handlar om en förhandling om meningen med arbetet, att väga för och emot och som Sandra säger *att göra det bästa av det*.

Hon fortsätter:

> *Att inte ta åt sig om allting vad man ser och vad man hör. […]man får höra det mesta, man måste lära sig att stänga av liksom, annars blir det jobbigt.* (Sandra)

Det handlar om lära sig att inte ta in, att inte lyssna. Sandra beskriver sina erfarenheter från praktiken och ger exempel på kritik och obehagliga kommentarer från vårdtagarna som hon har att ta ställning till. Det är viktigt att som elev och blivande vårdpersonal lära sig att hantera en del erfarenheter, för att dessa inte ska såra henne på ett personligt plan. Det verkar med citatet handla om att lära sig ett förhållningssätt, som innebär att stänga av för att kunna vara kvar i arbete. Det visar på en förhandling som lett till att ta del av det obehagliga i vård- och omsorgsarbetet, de åtaganden som ingår i arbetet för att kunna vara kvar i arbetet.

Till skillnad från ett övervägt förhållningssätt, finns det andra berättelser vilka tydliggör svårigheterna att bemästra de komplexa åtagandena som är en förutsättning för den legitima delaktigheten.

I citatet som följer beskriver Mitra:

> *I början ser man på mig, men nu har jag lärt […] Jag kommer att vänja mig. […] Jag… kommer att klara det annars kan jag inte jobba längre om jag fortsätter så här, det är inte bra för de boende,* (Mitra)

För Mitra, kan utbildningen och praktiken i det närmaste betraktas som en kamp hon måste vinna för att kunna vara kvar i arbetet. Att vänja sig vid det man möter, är i enlighet med intervjupersonernas berättande, en förutsättning för att genomföra utbildningen och att kunna arbeta inom vården. Det svåra som Mitra uttrycker, är att under praktiken möta svårt sjuka vårdtagare och döden. Vård- och omsorgsarbetet innebär och ställer krav att kunna stötta de svaga, inte själv visa svaghet. Även i följande citat handlar problematiken om att möta döende patienter.

Eva beskriver attityden på sin arbetsplats i samband med en vårdtagares dödsfall:

> *Resten (kollegorna) tyckte att du vänjer dig. Men jag vänjer mig nog inte. Inte på det viset som de vill*. (Eva)

Det kan ibland vara mycket svårt att vänja sig och Eva är inte säker på att hon ska lyckas och kanske inte heller är säker på att hon önskar att vänja sig, i enlighet med de krav arbetet ställer på henne. Eva verkar överväga om legitimiteten och arbetet inom vården och omsorgen är värt de uppoffringar detta innebär. Det kan tolkas handla om en förhandling mellan delaktighet och det egna välmåendet och den psykiska hälsan.

För några av eleverna, kan priset för att få en plats inom vården och omsorgen, således bli alltför högt. Att vänja sig, kan med citatet handla om en pågående process, en förhandling om de åtaganden arbetet innefattar och som för Eva är svåra att klara av. Möjligheten att vänja sig kan också handla om de förutsättningar som finns på arbetsplatsen, stödet från kollegor och handledare och även de inre personliga förutsättningarna för att kunna vänja sig.

Med citaten illustreras att kravet på eleverna att vänja sig vid att möta människor som dör, först verkar komma från kollegor och andra som redan arbetar inom vården. Under utbildningen måste kravet emellertid också internaliseras, till att Eva ställer krav på sig själv att lära sig hantera de svåra situationerna. För en del av eleverna framstår inte mötet med svårt sjuka och döende vårdtagare vara oöverstigligt.

Karin beskriver:

> *Nja, det kanske var lite jobbigt i början, […]kanske låter konstigt, men man vänjer sig faktiskt jättefort.* (Karin)

När Karin var ny på arbetsplatsen kunde vissa arbetsuppgifter vara svåra att klara av. För henne var dock svårigheterna snabbt övergående. Exemplet nedan tycks emellertid visa att vårdarbetet inte bara handlar om att vänja sig och negligera sina egna känslor. Den yrkesmässiga vårdidentiteten tycks snarare bygga på att man lär sig att använda sina egna känslor på ett professionellt sätt. Sannolikt kräver det att man arbetar sig igenom de svåra upplevelserna och de existentiella känslorna som kan uppstå inför det konkreta mötet med vårdtagarnas död. Att kontinuerligt möta det svåra hjälper nog till, det blir i viss mån en vana att stå inför de påfrestande situationerna. Hur kan detta med de existentiella känslorna se ut?

Eva berättar:

> *Jag hade en patient som jag vårdade i livets slutskede. […] Det tycker jag fortfarande är jobbigt. men det var lite just så där att man inte ska börja gråta för att man ska vara professionell och det klarar inte jag av, att inte göra. (*Eva)

När Eva beskriver mötet med den jämnåriga, döende mannen och samtalen de har om livet och döden, är det omöjligt för henne att inte bli känslomässigt engagerad. Som professionell[359] vårdgivare handlar det om att ta del av den andres tillvaro. Att vara närvarande i den andres liv och den andres död innebär även att visa sina egna känslor, men utan att själv bli den som behöver omsorg. Att vara vårdgivare innebär att möta döden och ta del av de existentiella frågorna. Vad innebär det att vara människa? Vem är jag? Vart är jag på väg?

Kan arbetet och mötet med döden ge en ökad förståelse för de mänskliga existentiella villkoren?

> *Alltså innan jag började arbeta så var döden det värsta som fanns, men nu när man har varit i kontakt med det så himla mycket så har man, det har man väl lärt sig att acceptera […]* (Karin)

Med erfarenheter utvecklas man i det privata livet, men också som vårdpersonal i arbetet. Som texten visar, integreras med tiden och erfarenheterna döden, också allt mer i det egna livet. Citatet visar hur erfarenheterna i arbetet kommer att påverka eleven även utanför arbetet och den yrkesmässiga identiteten införlivas med den personliga.

Döden återkommer i elevernas berättande och tar sig uttryck i olika former.

> *Då skickade min chef upp mig för hon tyckte det var bra att jag skulle se första gången […] Det kommer jag att komma ihåg. Det finns ju andra, jag tycker ju inte att det är jobbigt att de dör så. Man är ju inställd på det innan, man vet ju om det.* (Karin)

---

[359] Jag använder här begreppet professionell i mening av att ha en formell utbildning inom det yrke man är verksam inom. Undersköterskor och den personalgrupp eleverna kommer att tillhöra kan snarare eventuellt anses vara semiprofessionella.

Det finns olika sorters erfarenheter av döden. Den förväntade, den stillsamma döden som framstår vara ett naturligt inslag i arbetet. Det finns också den plötsliga, oväntade och våldsamma döden. Den senare skrämmer och minnet av upplevelsen lever kvar.

Det finns med citaten exempel på en önskad utveckling som handlar om att bli stark, att vänja sig för att klara arbetet och att kunna fortsätta utbildningen. Det handlar om att kunna hantera det svåra i arbetet, för vårdtagarnas skull, men även för sin egen skull.

Vård- och omsorgsutbildningen och praktiken innebär för en del av eleverna att möta svåra situationer i en annan kultur, något som kan innebära en ytterligare problematik.
Mitra berättar:

> *Det var jättesvårt för mig i början […]i mitt land tar vi hand om de sjuka själva i familjen, vi har inte sådana platser.* (Mitra)

Att efter ett fåtal år i Sverige börja arbeta, inom en för eleven tidigare okänd verksamhet, ställer stora krav på henne. I Mitras hemland finns ingen äldreomsorg, i den form hon möter under utbildningen. Hon kommer från en kultur i vilken man tar hand om sjuka och döende inom familjen och kommer till ett samhälle i vilket vårdandet och omsorgen sköts av utomstående människor. Elevens frustration i citatet kan ha sin förklaring av de svårigheter det innebär för henne, att möta ett annat förhållningssätt och ta ställning till andra värderingar. Med en annan kulturell bakgrund innebär utbildningen att möta komplexa, existentiella möten i en främmande kultur, vilket kan leda till utmaningar i flera avseenden. Att förhandla om de utmaningar arbetet omfattar blir rimligen svårare, när man inte är bekant med strukturer och de normer och värderingar som gäller inom yrkesgemenskapen. Detta innebär att förutsättsättningarna för att kunna förhandla om de åtaganden som gäller för delaktighet och legitimitet, kommer att variera beroende på var man kommer ifrån och vem man är.

Ansvaret som är på gott och på ont

Arbetet innefattar en hel del ansvar. Det handlar om ansvaret för vårdtagarnas välmående, att de inte kommer till skada fysiskt eller psykiskt. Ansvaret som följer med arbetet inkluderar även att följa föreskrifter, samt att vara lojal med kollegor och lojal mot verksamheten. Det ömsesidiga ansvarstagandet kollegor emellan är en viktig del av yrkesgemenskapen. Det ansvar

som följer med vård- och omsorgsarbetet handlar i flera fall om en förhandling om ansvaret man har som vård- och omsorgspersonal, för vem man har ansvar och i vilken utsträckning man har ansvar i olika situationer.

Hur man förhåller sig till ansvaret skiljer sig åt mellan eleverna. Att ta ansvar och kunna förhålla sig till ansvaret kan handla om en inre förhandling, om vad som är det egna ansvaret. Det kan även innefatta en förhandling med andra, till exempel arbetsgivaren om vilka ansvarsområden arbetet innefattar. För en del av eleverna är ansvaret något oerhört tungt att hantera. För andra är ansvaret något positivt och förenat med möjligheten att kunna agera och självständigt planera sitt arbete. Hur eleverna ser på ansvaret verkar med deras berättande handla om hur de ser på sig själva, vem de är och vad de förväntas kunna.

> *Å, sen jag inte visste var grunden går […]Jag visste inte vad jag skulle säga, eller hur jag skulle ta ansvar, så jag tänkte jag går i skolan. Där kan jag lära mig.* (Bitania)

Bitania berättar under intervjun om en händelse under praktiken när en vårdtagare försvinner från det äldreboende där hon gör sin praktik. Hon rannsakar sig själv om hon kunde ha förhindrat det som skedde, om vad hon skulle kunnat göra annorlunda. Den grund den studerande säger sig sakna, framstår för mig dels handla om att inte känna till vad som ingår i arbetsuppgifterna, men också en avsaknad av tilltron till den egna förmågan.

Bitania fortsätter:

> *Man tänker på ansvaret, det är det svåraste för mig.*

Bitania har i det tidigare citatet beskrivit att hon ser att utbildningen kan ge henne möjlighet att lära sig hantera ansvaret. Det tunga i arbetet, kopplat till det yttre, det kroppsligt tunga, verkar hon kunna hantera på egen hand. Min tolkning av citatet är att hon däremot saknar riktlinjer för vad som fordras av henne som vårdpersonal. Det hon efterlyser och förväntar sig med utbildningen är att lära sig ta del av det ansvarstaganden som hör samman med arbetet. Ett viktigt mål med utbildningen verkar vara att lära sig om de uttalade och outtalade normer och värderingar som gäller på arbetsplatsen, men också de lagar och fastställda regler som gäller för verksamheterna på en mer övergripande institutionell nivå.

Av Sandra uppfattas ansvaret vara det positiva med arbetet:

> *Man lägger upp dagen, man kan ta det lugnt, det kan ju vara stressigt också, men det blir ju ändå ganska fritt. Man är ju själv där, hemma hos dem och hjälper dem med eget ansvar.* (Sandra)

Sandra beskriver värdet av att kunna planera och organisera arbetet, att kunna arbeta självständigt. Att vara själv kan visserligen innebära att vara utlämnad åt sig själv, men att vara sig själv kan också betyda att finna sitt eget sätt att ta ansvar. Att arbetet är fritt kan innefatta att man känner sig trygg på arbetsplatsen och med de arbetsuppgifter som ingår i arbetet. Den naturliga plats eleven ser sig ha i vårdtagarens hem och i vård- och omsorgsarbetet kan styrka detta. Hon känner sig säker på sin kompetens. Hon tycker sig känna till de åtaganden som följer med arbetet, vad hon ska göra och vad andra ska göra. Detta är en trygghet och känsla av tillhörighet till följd av delaktighet i en yrkesgemenskap och en tydligt formerad yrkesidentitet.

Att känna till och kunna ta ansvar i vård- och omsorgsarbetet visar sig således vara en viktig aspekt när det gäller legitimitet och delaktighet som vårdpersonal. När jag tar del av Bitanias respektive Sandras syn på det ansvar som följer med arbetet, tycker jag mig uppfatta en skillnad mellan den erfarna och den oerfarna. Min tolkning är, att erfarenhet ger kompetens att förhandla med sig själv och med andra om det ansvar som följer med arbetet. Att kunna avgöra hur man ska förhålla sig till de standardiserade reglerna i en konkret situation, är en viktig del i att bli en erfaren deltagare i yrkesgemenskapen.

När Karin beskriver det åtaganden arbetet innebär för henne, med den nära relationen med den äldre damen, får ansvaret en ytterligare dimension.

Karin beskriver:

> *Ja vi har ju en dam, […]och hon anser att vi är hennes familj. […] Så det kan ju vara lite jobbigt ibland. Det är ju ändå roligt, man får ju bekräftelse på att man gör något bra i alla fall. Då är det ju någon som tycker om mig det är ju roligt också.* (Karin)

Den nära relationen som uppstått mellan vårdtagaren, Karin och hennes kollegor innebär ett ökat ansvar, men ger också något tillbaka. Det finns något dubbelt i texten. Det handlar om ansvaret för den gamla som något tungt och krävande, men också om att ansvaret är en del av arbetet och något som ger arbetet

mening. Det innebär att vara eftersökt och erkänd, att vara betydelsefull för den andra.

Min tolkning av citaten är att det ansvar eleverna upplever med vård- och omsorgsarbetet kan leda till delaktighet och engagemang, men också en känsla av utanförskap. Att inte kunna och våga ta ansvar innebär utanförskap och svårigheter att nå en mer central delaktighet i yrkesgemenskapen. Att kunna förhandla om vilket ansvar man har i olika situationer med sig själv, och andra, kan ses vara kopplat till erfarenheter och kompetens. Här kan utbildningen och den delaktighet i yrkesgemenskapen den ger möjlighet till spela en viktig roll.

Våldet som en del av arbetet

Återkommande i texterna finns beskrivningar av det våld som eleverna möter på arbetsplatserna. Det fysiska våldet kan utifrån texterna i det närmsta anses vara en del av arbetet, en förutsättning för platsen och det legitima deltagandet. Våldet i vården och omsorgen handlar om det fysiska våldet, men även ett psykiskt våld i form av övergrepp eller kränkande av vårdtagarnas, men även vårdgivarnas integritet.

> *Det är min uppgift att hjälpa till, sköta bra. […]hon vill inte såra oss eller göra illa oss, men det är sjukdomen. Det är därför jag vill veta mer om demens.* (Kadidja)

Citatet ger exempel på det pris Kadidja måste betala för att få den eftersträvansvärda legitimiteten, som arbetet inom vården och omsorgen kan erbjuda. Med andra ord handlar det om en förhandling om de åtaganden som är kopplade till den yrkesgemenskapen eleven önska bli en del av. Som Kadidja beskriver, finns det krav *att sköta bra*, att göra sin plikt, trots det våld hon möter från vårdtagaren. Utbildningen kan innebära möjligheten att få det kunnande och den kompetens som innebär att kunna genomföra uppdraget. *Att sköta bra* som Kadidja beskriver, kan uppfattas vara en gemensamt förhandlad inställning inom yrkesgemenskapen till arbetet och hur man ska agera.

Det är möjligt att våldet och aggressivitet inte är förenligt med tanken om den goda vården och omsorgen och därför inte något man talar om.

> *Man är oförberedd på våld, inom den somatiska (kroppsvården) finns det ju egentligen ingen förberedelse för våld*. (Peter)

Peter med erfarenhet som väktare menar, att till skillnad från andra verksamheter, talar man i liten utsträckning om våld inom vård och omsorg.

Kadidja beskriver sina erfarenheter av våldet hon har mött i vård- och omsorgsarbetet:

> *De är aggressiva, de vill nypa, hålla hårt så… det finns sådana, det är svårt.* (Kadidja)

Citatet handlar om Kadidjas praktikerfarenhet av en demenssjuk kvinna, som kunde vara mycket påfrestande att vårda. Det är ytterligare ett exempel på våldet som är en del av vården och omsorgen av den äldre vårdtagaren.

Samma elev fortsätter:

> *Jag tycker inte det är bra att tvinga. Det är inte bra för boenden (vårdtagaren) men vad ska man göra?* (Mitra)

Våldet från vårdtagaren kan innebära att tvingas bruka psykiskt våld, att tvingas att handla mot vårdtagarnas vilja. Det kan innebära att behöva göra avkall på sina egna värderingar, om vad man tycker är rätt. Det är inte heller ett agerande förenligt med vad utbildningen beskriver och den formellt som gäller inom vård- och omsorgsverksamheten. Som i flera andra citat handlar det om att förhandla om de olika åtaganden arbetet innefattar och som går emot den egna etiken och moralen.

Eleverna återkommer till det problematiska i omsorgen om de demenssjuka. Texterna beskriver ofta kravet att kunna balansera mellan stunder av närhet till vårdtagare och de plötsligt uppkomna situationerna som präglas av våld och aggression.

> *Vi fikar och vi går ut och går, vissa dagar när man kommer in kan hon vända helt, hon rivs och det spottas och det sparkas och så där, och det kan vara lite jobbigt.* (Karin)

Karin beskriver hur hon får värja sig mot våldet från den demenssjuka damen, en kvinna som hon ändå har en nära och vänskaplig relation till. Flera citat ger exempel på vårdtagare som i sin sjukdom är oberäkneliga och som av och till är utåtagerande och våldsamma. En tolkning av Karins och andra intervjupersoners beskrivningar är att de inte har andra alternativ än att overksamt förhålla sig till våldet, att vänta ut. Citatet kan på det sättet visa på ett resignerat förhållningssätt, att våldet anses vara en del av arbetet. Det handlar också i detta citat om anpassning som en förutsättning för delaktighet i yrkesgemenskapen och känsla av tillhörighet. En alternativ tolkning är, att Karins och de andra eleverna förhållningssätt till våldet handlar om en

yrkeskod, hur man ska agera i dessa situationer. Det är ett sätt att agera som hör samman med de krav yrkesgemenskapen ställer, en framförhandlad repertoar och aktivitet, som förenar dem i arbetet och är en del av deras yrkesidentitet. Att bryta mot detta framförhandlade förhållningssätt skulle kunna innebära att riskera delaktighet och legitimiteten i yrkesgemenskapen.

Våldet inom vården och omsorgen kan också vända sig åt ett annat håll.

> *Det var också en demensavdelning, och jag kommer in till en boende och hon säger att jag har slagit henne.* (Bitania)

I detta citat gäller det omvända, det är istället vårdgivaren, eleven, som blir beskylld för att ha använt våld mot vårdtagaren. Det är en svår situation för eleven att bli oförskyllt anklagad för att ha brukat våld. Det finns inte mycket Bitania kan göra. Som elev och vårdpersonal förväntas man att tiga och ta emot beskyllningarna. För Bitania handlar det om att hålla kvar yrkesidentiteten och på så sätt kanske äventyra den personliga integriteten.

Utbildningen och det förväntade arbetet förutsätter att man underkastar sig och förhåller sig till det psykiska och fysiska våldet man utsätts för som vårdpersonal. Det handlar om att acceptera för att behålla sin plats som legitimt delaktig och för att kunna avancera till ytterligare legitimitet i yrkesgemenskapen. Elevernas möjlighet att acceptera våldet kan förklaras av att de särskiljer våldet från vårdtagarna. Det som bygger på insikten att det våldsamma beteendet är ett symtom på sjukdomen och inte vårdtagarnas avsikt att slå och göra illa. Det finns som i citaten nedan, en objektifiering av sjukdomen och därmed våldet.

> *Ibland säger han fula ord och sparkar, men för mig det är ingenting, det är inte han som gör det, kanske det är sjukdomen. Jag accepterar det och…* (Mitra)

För eleven finns det en förklaring till vårdtagarens beteende, något som gör det möjligt att godta det man utsätts för.

> *Det finns verkligen faktiskt en person bakom, […] mycket är ju sjukdomarna som talar, man lär sig se personen bakom.* (Peter)

Citaten är exempel på hur eleverna objektifierar sjukdomen. Den aggression vårdtagaren visar handlar om sjukdomen och kopplas inte samman med

människan bakom. Detta är ett perspektiv på sjukdom och vårdtagarna som har vuxit fram med tiden och med utbildningen. Ett sätt att förstå detta, är att arbetet kräver ett rationellt hanterande för att kunna hantera det våld man möter i arbetet. Att avpersonifiera våldet innebär att man inte ser den hela människan i vård- och omsorgsmötet.

Det som, enligt de förra citaten, kan uppfattas som ett reflekterat accepterande av våldet, ett sätt att betrakta våldet för att underlätta arbetet med de våldsamma vårdtagarna, kan i andra citat handla om ett accepterande och att underordna sig de krav arbetet ställer.

> *Han var väldigt antiinvandrare eller mörkhåriga överhuvudtaget […]och han slog oss hela tiden […]där hade jag jättesvårt liksom det är så svårt att förklara han hade svårt att ta hjälp från mig och jag hade svårt att hjälpa honom fast jag gjorde mitt jobb.* (Lisa)

Lisa beskriver omsorgen om den svårt sjuka mannen, en uppgift som ställer stora krav på henne. Trots det våld och den kränkande behandling Lisa, med icke svenskt ursprung får utstå, utför hon ändå sina arbetsuppgifter. Lisa beskriver att det var svårt för henne att ge, men också svårt för honom, den sjuka, att ta emot hjälpen. Lisa bortser inte från den andres känslor och kan därmed inte heller rationalisera bort våldet, den andres inställning och vem han är i mötet. I detta citat objektifieras inte vårdtagaren. Det handlar istället om att ställa upp för den andra, att acceptera och därmed vara medmänniska. Men, genom att inte bortse från vårdtagarens känslor tillmäter eleven honom ett värde som en hel person, något som torde innebära att hon också själv förblir hel i mötet med den andra. Detta är en tolkning som jag tänker stärks med nästa citat, i vilket Lisa fortsätter att berätta:

> *Det kan ju inte påverka så liksom men det tog emot det tog emot och det väckte mycket känslor, fast det gjorde det ju hos honom också, man kunde ju se verkligen och han kunde ju be om svenska tjejer fast det fanns ju inte alltid svenska tjejer och inte där, för vi är ju 99 % bara invandrare, liksom så det var ju lite svårt, så ibland fick man faktiskt hämta personal från någon annan avdelning, för han vägrade[…] jag verkligen suckade inombords när jag var tvungen att gå in där och sköta honom medan när han hade sina grejor med hakkors och grejor. Det tog verkligen emot.* (Lisa)

Omsorgen ska utföras oavsett vem vårdtagaren är, eller hur han är. Utifrån citatet har man som personal inom vård och omsorg inget mandat att säga ifrån. Oavsett vad som händer, trots kränkningar, inte för vad hon gör utan för vem hon är, som människa, finns kravet att utföra arbetet och tillfredsställa den andra. Att vara elev och vårdpersonal innebär att utföra arbetet oavsett situationen, att behöva foga sig utan att ha någon makt att kunna säga ifrån.

När jag tog del av Lisas berättelse om den svårt sjuka mannen ställde jag frågan hur det kom sig att hon ställde upp och gav omsorg, trots det mannen utsatte henne för, Lisa svarade:

> *Jag kan inte vägra jag är ju vårdpersonal.* (Lisa)

Svaret på min fråga kan innebära att det gäller att under alla omständigheter ställa upp, för att få tillgång till den eftersträvansvärda platsen i arbetslivet. En annan tolkning är att eleven har en önskan att utföra det goda arbetet. Det kan också handla om en förhandling mellan att identifiera sig som vårdare, att upprätthålla en yrkesidentitet, alternativt att behålla den personliga integriteten. Det förra alternativet innebär att behöva utsätta sig för de svåra utmaningar som omsorgen om den sjuka mannen innebär.[360] För Lisa och för andra kan svaret vara att det handlar om att upprätthålla en yrkesgemenskap. Citatet kan därmed visa på en inom yrket framförhandlad handlingsrepertoar om de åtaganden som ingår i arbetet. På så sätt upprätthålls den yrkesgemenskap som ligger till grund för känslan av tillhörighet med de andra på arbetsplatsen och andra yrkesverksamma.

Närhet till andra och till sig själv

Utbildningen och arbetet ställer krav på att kunna förhålla sig till vårdtagarna, till andra människor, på ett sätt som tidigare, innan utbildningen hade varit främmande. I vård- och omsorgsarbetet ingår en fysisk kontakt, som i enlighet med elevernas berättande, leder till psykisk och emotionell närhet i dubbel mening, närhet till den andra, men också till sig själv.

Omsorgen och den hjälp vårdtagarna är i behov av innebär att kliva in i människors privata sfär. Något som kan upplevas svårt för både vårdtagare och vårdgivare.

---

[360] Wenger, E. (1998/1999/2008). s.197

Men sedan märkte jag faktiskt att de vet ju att vi är där för att hjälpa dom. (Pia)

Att duscha och hjälpa till med personlig hygien, är inledningsvis en besvärlig del av arbetet. Med insikt om att vårdtagarna förstod behovet av att få hjälp, upplevs inte längre arbetet som kränkande. Att få ge den hjälp som vårdtagaren behöver och kanske efterfrågar kommer i och med det istället att upplevas som något positivt.

I vård- och omsorgsarbetet förefaller det sålunda finnas en överhängande risk att tränga sig på, riskera att kränka den andra, men också om att själv komma för nära den andra, att lämna ut sig själv.

Samma elev:

För jag tänkte ju att när jag blir gammal hur sjutton hur ska jag ta det. (Pia)

Att i arbetet komma så nära andra människor innebär att ta del av människors sårbarhet. Detta väcker för Pia tankar om hur livet kommer att te sig för henne i framtiden. Insikten växer fram, att troligen kommer även hon att bli gammal och behöva be om hjälp. Det handlar i omsorgssituationen inte endast om vårdtagarens prekära situation, utan även om att komma till insikt om den egna utsattheten.

Peter fortsätter och beskriver sina erfarenheter:

Man har gjort lumpen och det var också machokillar […] så börjar man jobba på ett äldreboende […]Och sedan ska man duscha den här människan tvätta den. Det var rätt skrämmande. (Peter)

För Peter handlar mötet med vård och omsorg om att kliva ut i en annan verklighet, att möta en annan värld. Det var en värld långt borta från arbetet som dörrvakt, *machokillar och lumpen*. Att börja arbeta som vårdare innebär inte bara mötet med de fysiskt svaga och den åldrande kroppen. Arbetet under praktiken, att möta livets realiteter och människors bräcklighet, innebär att på sätt och vis bli någon annan. Utbildningen och praktiken leder till en förändrad syn på sig själv och på andra. Priset för platsen är att möta en svaghet, som även innefattar honom själv.

Arbetet ställer krav som inte alla kan uppfylla.

Jag har kompisar som provar, men det går inte. […] De, (kamraterna) kan inte tvätta och bajs och så. (Eleni)

Det är uppenbart att arbetet för en del ställer oöverstigliga krav. Eleni berättar om kamrater som inte klarar av arbetet och den intimitet arbetet innebär. Det är den kroppsliga, den fysiska närheten som i några texter beskrivs vara det problematiska och som kan hindra personer från att fortsätta med utbildningen och klara av arbetet.

En del av de arbetsuppgifter, som ingår i vård- och omsorgsarbetet, förefaller för eleverna innebära en förhandling huruvida dessa ska vara möjliga att utföra. Det är situationer de tidigare har stått främmande inför, men som yrkesgemenskapen kräver att man utför. För en del blir utmaningen för svår, för andra blir det med tiden en vana att vara nära den andra. Intervjutexterna visar på en förhandling om de åtaganden som delaktighet inom yrkesgemenskapen kräver. De handlar om en förhandling med andra och med sig själv. Det handlar om tankar om de egna existentiella förutsättningarna, om den egna framtiden, om trygghet och tillhörighet med andra.

Vem ska man vara?

Intervjutexterna ger ett flertal exempel på förhandling om vem man ska vara som vård- och omsorgsgivare och vem man är. Intervjupersonerna beskriver hur de kommer att växla mellan olika identiteter. Det framgår att de på sätt och vis kliver i och ur olika identiteter, beroende på den kontext och den situation de befinner sig i. I skolsituationen, i mötet med läraren är man elev, i praktiken pendlar man mellan att vara kollega, novis och elev och framförallt att vara vårdpersonal i mötet med vårdtagarna. Förutom att förhålla sig till vem man är och vem man ska vara, finns i texterna en återkommande fråga om var gränsen ska gå mellan att vara privat, personlig, yrkesmässig och professionell i mötet med vårdtagaren. Deras fråga handlar i flera fall om var gränsen går för den yrkesmässiga identiteten.

Det är svårt att inte ta med sig vissa grejor hem […] jag vet inte om det är normalt, […] men vissa grejor följer med dig hem och du analyserar. (Lisa)

Det är inte möjligt för Lisa att helt koppla bort arbetet när hon kommer hem. När man träffar vårdtagarna under en längre tid är det svårt att släppa tanken på dem, även efter arbetsdagen är slut. Det innebär att man inte slutar vara vårdare, utan att en del av yrkesidentiteten tycks finnas med även i tillvaron

utanför arbetet. Eleven i citatet ställer frågan om detta är normalt. Frågar hon efter vad som är rätt, vad arbetet kan kräva av henne som vårdare?

Det är uppenbart att det inte möjligt att helt stänga av och sätta på olika identiteter. Citaten pekar på att yrkesidentitet och den mer personliga identiteten på sätt och vis är förbundna i många stycken. Man slutar inte helt att vara elev, vårdpersonal, mamma eller hundägare, även om en sida av identiteten framträder tydligare i vissa situationer. Svårigheterna att sätta gränsen mellan yrkesidentiteten och den personliga identiteten verkar vara kopplat till vissa situationer.

Även i nästa citat är eleven osäker på var gränsen ska gå, mellan det privata och det yrkesmässiga. Vad och hur mycket man ska ta med sig hem, var man ska sätta gränsen återkommer med den fråga Ola ställer:

> *Man får ju ett ansvar som både vårdare och ändå som en form av anhörig och samtidigt som en professionell […] det blir ju en balansgång där man kanske ibland går över sina befogenheter.* (Ola)

Eleven beskriver det dilemma som han upplever när det gäller att förhålla sig till den professionella koden, men också vara medmänniska. En vårdtagare är en vårdtagare och ska inte bli en anhörig eller en vän. Men vad händer när gränsen är svår att dra när de olika rollerna flyter samman?

> *Man nästan blir som en anhörig, men det måste nog nästan vara så, det är en balansgång på nått sätt, […] men och ändå vara kärleksfull och vara så mycket anhörig man kan, fast man ändå är professionell.* (Ola)

För Ola, som arbetar på ett boende för vuxna med intellektuella funktionshinder, är det en balansakt att förhålla sig till de krav de boende ställer och var gränsen går för att vara professionell.

Han fortsätter:

> *Det skulle nog verka märkligt om man skulle börja bjuda hem dem.* (Ola)

Det finns en önskan till en annan relation än vad konventionen säger, men också en medvetenhet hos eleven om att det finns en gräns. Han är dock osäker på vad som krävs av honom och var gränsen i egentlig mening går för att den yrkesmässiga identiteten ska upprätthållas. Det finns måhända en

önskan hos Ola som överensstämmer med vårdtagarens, men som riskerar att gå över gränsen för vad den kollektiva koden innefattar. Att inte bjuda in den andra, att distansera sig från vårdtagaren, innebär att missta en del av det värdefulla i arbetet. Citatet skildrar en pågående förhandling, vad som kan vara att å ena sidan avstå från det relationella i arbetet och å andra sidan riskera den yrkesmässiga gemenskapen och legitimiteten.

Den professionella gränsdragningen skiftar mellan intervjupersonerna, men också vem vårdtagaren är. Karin berättar om sina erfarenheter:

> *Man blir nästan som vänner, det känns lite konstigt, man öppnar om sitt privatliv, vad man gjort i helgen.* (Karin)

Karin beskriver, med en viss förvåning, de relationer som uppstår med en del vårdtagare. Det är möten som kan jämföras med att träffa nära vänner. Det är kanske med förundran Karin inser att hon inte själv kan påverka känslan och närheten till den gamla. Att berätta om sig själv, vem man är privat, är inte förenligt med det professionella, den eftertraktade yrkesidentiteten.

Att befinna sig på rätt sida om var gränsen går för vad normen säger, är ett återkommande dilemma för flera av eleverna. För Pia handlar det också om att kunna sätta gränsen för enskilda vårdtagare:

> *Det måste finnas gränser för hur mycket man ska känna för en speciell brukare alltså.[…] Annars tror jag inte att man kommer att må psykiskt bra alltså.* (Pia)

Det finns en fara att binda sig för mycket till en speciell vårdtagare. Det finns en tydlig risk med att känna för mycket och att inkännandet kan vara en fara för den egna hälsan. Pia resonerar om var gränsen går mellan att känna för mycket och för lite.

Eleverna uttrycker tveksamhet inför att koppla samman arbetet med det privata. Den vedertagna praxis inom vården och omsorgen förefaller, i enlighet med elevernas berättande, vara att undvika ett för stort engagemang i vårdtagarna, för att skydda sig som personal. Detta är, i enlighet med elevernas berättande, dock inte fullt möjligt i det konkreta mötet och inte heller önskvärt. Det förefaller som att ett eventuellt krav att hålla sig borta från de nära relationerna med vårdtagarna, inte är värt priset. Att helt distansera sig i arbetet innebär att arbetet kanske förlorar sin mening. Värdet av arbetet handlar om delaktighet i en gemenskap och den känsla av tillhörighet som det innebär att bejaka relationerna, med framförallt vårdtagarna.

Förhandling om tiden

Tiden är ett återkommande dilemma i elevernas berättande. Tidsbristen är ständigt närvarande och arbetet ställer krav på att kunna hantera tiden. Utifrån elevernas beskrivningar, innebär arbetet att befinna sig på olika fysiska platser på samma tid och det handlar även om att göra avkall på sin egen tid. Den begränsade tiden de har till sitt förfogande ska räcka till för att uppfylla de krav arbetet ställer när det gäller görandet, de konkreta arbetsuppgifterna. Tiden ska även räcka till för att uppfylla vårdtagarnas önskningar, som ofta handlar om tid för samtal, det relationella. Det sistnämnda är också viktigt för att uppfylla elevernas, personalens egna behov.

> *När de behöver sällskap, det är svårt, att jag menar tiden är viktig.* (Kadidja)

Den begränsade tiden är ett hinder i arbetet och Kadidja ger exempel på att slitas mellan olika krav, att utföra det praktiska arbetet och att kunna ägna sig åt vårdtagarna, åt den sociala samvaron, som är betydelsefull för både vårdtagare och elev.

> *Men tiden räcker inte, men vi gör, t.ex. när vi städar deras rum de vill och jag vill att de ska vara med, men det tar tid att vara med.* (Mitra)

Mitra beskriver hur hon återvänder till vårdtagarna på sin rast, för att hinna med det som ligger utanför de obligatoriska göromålen. För att uppfylla deras önskemål, men likväl att tillfredsställa de egna kraven på gemenskap.

> *Man hinner inte, kanske sitta ner i några minuter och sedan dela mat, några man måste lämna dem.* (Mitra)

Att inte ha tiden som efterfrågas, att behöva lämna dem som har behov av hjälp är ett etiskt och moraliskt dilemma. Även i denna text framkommer det problematiska med den ständiga tidspressen eleverna upplever och som de försöker hantera. Det handlar om en förhandling om att ge av den egna tiden, eller att lämna vårdtagarna. Det senare som sker till priset av den egna tillfredställelsen, den egna självkänslan.

> *Man sprang som en liten skållad råtta och försökte göra 50 saker på 20 minuter, vilket ju är rätt omöjligt.[…] både det man ska göra plus att man ska fylla deras sociala kvot, och det kan vara otroligt pressande ibland.* (Eva)

Eva ger exempel på sin arbetssituation och hur den begränsade tiden styr henne. Den tiden hon har till sitt förfogande som är en tid fastslagen av andra och som innebär att vara i en situation utan egen kontroll. Evas beskrivning ger ett konkret exempel på tidsbristen i arbetet, men också på hur tidsbristen blir ett etiskt och moraliskt dilemma i vård- och omsorgsarbetet.

Förhandling om yrkesgemenskapen

Önskan att förhandla skiljer sig åt mellan eleverna. De åtaganden yrkesgemenskapen och legitimiteten kräver av deltagarna, tycks för en del betinga ett allt för högt pris. För andra finns det inga betänkligheter att möta utmaningarna och göra de uppoffringar yrkesgemenskap kräver. För Annelie är det inte självklart att betala vilket pris som helst för arbetet inom vården och omsorgen. Hon beskriver här hur hon tänker efter att ha varit ute i praktik.

> *De (personalen på praktikplatsen) ville att jag skulle återkomma när jag är klar med utbildningen, men det har jag ingen lust med.* (Annelie)

I likhet med flertalet av de andra intervjupersonerna, var det inte ett självklart val för Annelie att välja vård- och omsorgsutbildningen. Det huvudsakliga motivet till utbildningen för henne, som för flera andra, var att få en anställning och en trygg ekonomi. När Annelie blir erbjuden arbetet efter utbildningen tackar hon nej. Den arbetssituation hon tagit del av under praktiken uppväger inte fördelen med en fast anställning och en trygg ekonomi. Det är möjligt att denna elev har fler möjligheter att välja på och att hon därför är mindre benägen att förhandla om den delaktighet och känsla av tillhörighet som anställningen skulle innebära för henne.

När jag tar del av Annelies berättande är det möjligt att tillvaron för henne skiljer sig från flertalet av de andra vuxenelevernas livssituationer. Annelie har en tidigare utbildning inom ekonomi och har arbetat med detta i många år. Hon har vad jag uppfattar en tryggare social förankring, med en helsvensk uppväxt, hon har familj, bor i eget hus och berättar också om sina fritidsintressen som är viktiga för henne.

Samma elev fortsätter:

> *Nej jag ska försöka rikta in mig mot att det inte är så tungt arbete för då klarar jag min rygg helt.* (Annelie)

För Annelie är det viktigt med en bra arbetsmiljö, att värna om sin fysiska hälsa. Det finns vad det förefaller, flera arbetsplatser och olika alternativ att välja på inom vården och det viktigt för henne att välja det som bäst passar henne.

När jag frågar en annan elev om hennes erfarenheter och hur hon tänker sig framtiden får jag följande svar:

> *Jag vill, jag tycker det är så givande, […] det är inte lätt, men hela tiden när man tänker på det, man har skratt i hjärtat.* (Bitania)

Som jag uppfattar Bitanias uttalande till skillnad från Annelies, är upplevelsen av arbetet under praktiken något odelat positivt. Som Bitania säger är det inte lätt. Det påverkar emellertid inte den glädje hon upplever att arbetet ger henne. Trots de svårigheter hon upplever, strävar hon vidare för att få ta del av den delaktighet, legitimitet och känsla av tillhörighet, som ett arbete inom vården och omsorgen kan erbjuda henne. Det verkar med texten, som att denna elev är nöjd med sitt val och kan tänka sig att arbeta på vilken plats inom vården och omsorgen som helst, utan några krav på var.

Med utgångspunkt från Bitanias tidigare berättande om sin delaktighetsbana, är det tänkbart att hennes strävan efter delaktighet och tillhörighet är starkare än Annelies. Bitanias erfarenheter av delaktighet, eller snarare brist på delaktighet är präglad av immigration, samt det utanförskap det kan innebära att ha ett annat modersmål än svenska, i det svenska arbetslivet. En försiktig tolkning av elevernas berättande är, att det pris de är villiga att betala, benägenheten att förhandla om de åtaganden yrkesgemenskapen och legitimiteten kräver, handlar om vem man är och var man kommer ifrån. Jag tycker mig utifrån resultatet se, att för eleverna med en osäker tillhörighet i tillvaron och med en annan kulturell bakgrund, finns det en större benägenhet till den förhandling som vård- och omsorgsutbildningen innebär. För eleverna med en stabilare social förankring, en delaktighet och tillhörighet i tillvaron utanför arbetet, finns det en viss tveksamhet till den förhandling utbildningen och yrket kräver.

Sammanfattande analys och erfarenhetsöverskridande tolkning

I detta kapitel ligger fokus på de utmaningar eleverna möter i utbildningen, samt de förhandlingar som uppstår runt de åtaganden av olika slag, som är förknippade med yrkesgemenskapen och den legitimitet eleverna med denna kan komma i åtnjutande av.

I den följande analysen kommer jag att tolka de mönster som återkommer i analysen av intervjutexterna. Det är tillsammans fyra teman som är framträdande i intervjupersonernas berättande, vilka analyseras med hjälp av Wengers teori om individens förhandling om meningsskapande.[361] I den följande texten är det förhandlingar om de åtaganden eleven har att förhålla sig till under utbildningen, som är i fokus. Wengers teori handlar främst om vad som är en meningsförhandling med andra, som redan ingår i en yrkesgemenskap. Mycket av det eleverna berättar om handlar också om en sorts inre förhandling, som tyckts illustrera hur de nya utmaningarna relaterades till deras tidigare erfarenheter och kompetenser. Både explicit och implicit framgår i mina intervjuer att eleverna känner krav, att delta i alla de svåra aspekterna av vårdarbetet som man kan förväntas klara av efter utbildningen. På det sättet kan den lärprocess som utbildningen utgör, elevernas personliga lärande, beskrivas som en lång rad förhandlingar där eleverna succesivt lär sig sitt yrke.

I det första temat är det utmaningar förknippade med själva utbildningen som är framträdande. Det handlar om de åtaganden som är kopplade till att studera och samtidigt hantera de övriga förpliktelser man har som vuxen. I det andra temat är det elevernas upplevelser av de svårigheter som är kopplade till vård- och omsorgsarbetet som är i fokus. Det handlar om insikten att utbildningen leder till ett mycket svårt yrke, med många svåra utmaningar det gäller att lära sig leva med. Det tredje temat visar, att många av de svåra uppgifterna i omvårdnadsarbetet kräver en personlig utveckling, en form av lärande om möten, om nära relationer och att kunna hantera existentiella frågor. Det fjärde temat handlar om de speciella utmaningar det innebär för eleverna att utföra komplicerade arbetsuppgifter, i en verksamhet med höga krav på effektivitet och lönsamhet, i vilken tiden har blivit ett alltmer verksamt verktyg att mäta arbetet på. En stor utmaning för eleverna blir att lära sig förhandla om de åtaganden arbetet innefattar, inom de tidsramar de har till sitt förfogande.

---

[361] Wenger, E. (1998/1999/2008).

Utbildning och förhandling om åtaganden

I det första temat pekar analysen på att delaktigheten i yrkesgemenskapen och den känsla av tillhörighet utbildningen kan erbjuda, innebär en hel del uppoffringar för eleverna. De krav utbildningen ställer på eleverna handlar bland annat om att kunna balansera i tillvaron mellan studier, familj och ekonomiska åtaganden. Som vuxenelev gäller det att kunna anpassa sig till en splittrad tillvaro, något som inte är specifikt för en vård- och omsorgsutbildning.[362] Det handlar om att kunna förhandla om de åtaganden utbildningen ålägger de vuxna eleverna, i kombination med till exempel ekonomiska åtaganden och andra förpliktelser till familjen, de har som vuxna personer. Som texterna beskriver är möjligheten att möta dessa krav olika för olika elever, något som är beroende på tidigare utbildningsnivå, ålder, språk, etnicitet och sociokulturell bakgrund.[363] Att vara vuxenelev är utifrån flera berättelser en kamp, inte bara när det gäller att ta till sig innehållet i kurserna, utan för ett antal elever också när det gäller att ta del av ett nytt språk och en ny kultur. För eleverna med en annan kulturell bakgrund handlar utmaningarna om att förhålla sig till normer och värderingar som kan vara främmande och som därför kan innebära svårigheter att acceptera. Resultatet visar dock att de krav som ställs på eleverna i mötet med sjukdom och död ger upphov till en förhandling med andra och med sig själva, i vilken elevernas strävan efter delaktighet i yrkesgemenskapen övervinner svårigheterna.

Att återigen befinna sig i skolan kan, som framgått, aktualisera tidigare problematiska erfarenheter från skola och utbildning. I enlighet med flera berättelser, är det just på grund av tidigare misslyckanden man befinner sig i skolan. Elevernas berättande visar på de krav utbildningen ställer, som för en del av eleverna inte är möjliga att uppfylla, medan andra klarar av att leva upp till, för att kunna få den plats de eftersträvar.[364] Det handlar om att förhandla med sig själv, mellan de åtaganden och de umbäranden utbildningen ger upphov till och vinsten av delaktighet i en yrkesgemenskap. Med elevernas berättande kan utbildningen leda till att, i viss mån, bli fråntagen en tidigare plats man erhållit i tillvaron som yrkesverksam. Ett exempel på detta är den elev som beskriver att utbildningen innebär att ”bli lika liten igen”. För flertalet av intervjupersonerna förefaller dock förhandlingen eleverna för med sig själva, innebära att vinsten med utbildningen och värdet av yrkesgemenskapen överväger svårigheterna.

---

[362] Assarsson, L-L & Sipos, K. (2006).
[363] Hertzberg, F. (2006).
[364] Assarson, L- L och Sipos, K. (2006).

Att förhandla om olika förhållningssätt − vem ska jag vara?

Det andra temat, i enlighet med elevernas berättande, handlar om de utmaningar eleverna har att förhålla sig till i vård- och omsorgsarbetet. När eleverna berättar om de komplicerade möten med vårdtagare, som är en del av arbetet, beskriver eleverna vad jag tolkar som olika förhållningssätt. Ett sätt att hantera det komplexa i arbetet innebär att medvetet förhandla med sig själv, om hur man ska agera, något som utmynnar i att acceptera de krav arbetet innefattar. Det andra sättet som kommer till uttryck i samtalen, handlar om att vänja sig för att kunna vara kvar. Det handlar inte om att ha något val, utan om att foga sig till det komplexa i arbetet, att formas till den omgivande kontexten, en tvingande socialisationsprocess in i yrket.

Hellesnes beskriver två olika sorters yrkessocialisation. Han talar om anpassning och formningssocialisation, med en viss bäring till hur eleverna beskriver de olika sätt på vilket de möter utmaningarna i praktiken.[365] Hellesnes menar att anpassningssocialisation innebär ett oreflekterat förhållningssätt, en omedveten process för att passa in i den grupp man önskar tillhöra. Formningssocialisationen menar Hellesnes, däremot innebär ett aktivt och ett reflekterande förhållningssätt till socialisationen in i yrket.

Att acceptera, att vänja sig som eleverna ger uttryck för, kan innebära att se sig vara tvungna att frångå vissa principer för att passa in i arbetsgruppen. Det handlar till exempel om den förhandling som innebär att ta ställning till att vara professionell eller privat. Mycket av det som framkommer med intervjupersonernas berättande, handlar om det som av eleverna uppfattas vara det rätta, eller det accepterade sättet att förhålla sig till vårdtagarna. Lave & Wenger menar, att mycket av lärandet som sker på arbetsplatsen sker helt omedvetet, utan att man får explicita uppmaningar eller förstår vilka normer man antas anpassa sig efter.[366] Detta kan, som jag uppfattar Lave & Wenger, handla om att passivt foga sig för att vinna arbetskamraternas gillande, eller för att upprätthålla en god stämning.[367] Ett exempel på detta kan vara Olas beskrivning av hans tveksamhet till att bjuda hem vårdtagarna, eller Sandras egen förvåning över den vänskapsliknande relation hon har till en av vårdtagarna. Båda dessa exempel visar på hur eleverna förhandlar med sig själva, om hur de ska förhålla sig till den kod som gäller för yrkesgemenskapen. Min tolkning är att eleverna balanserar mellan den egna moraliska koden och

[365] Hellesnes, J. (1975).
[366] Wenger, E. (1989/2008). s. 47-49
[367] Wenger, E. (1989/2008). s. 47-49

den yrkesmässiga förväntade. Vilket förhållningssätt eleverna väljer beror på situationen och vem de möter.

Bakom de svåra ställningstagandena om förhållningssätt och attityder finns, som nämnts tidigare, sålunda frågor om hur privat respektive professionell man ska vara i sitt arbete, något som också följer utvecklingen av olika identiteter. För vissa av eleverna var upptäckten av att kunna vara någon annan än vad de var privat en ny erfarenhet. I andra sammanhang var de vana vid att alltid vara som de alltid varit, det vill säga i sin privata roll. De nya krav som ställs i vård och omsorgsarbetet, att vara professionell är en ny erfarenhet.

De utmaningar som eleverna ställs inför i mötet med vårdtagarna innebär krav att lära sig vara en professionell, ansvarstagande, yrkesarbetare inom vården och omsorgen. I den mån som detta medvetandegörs, under de teoretiska kurserna eller av medarbetarna i praktiken, blir den nya kluvenheten ofta lättare att hantera. Avvägningen om vem man ska vara vid ett visst tillfälle kan emellertid vara svår. I det privata livet och den personliga identiteten kan det finnas erfarenheter och kvaliteter som kommer väl till pass även i yrkesarbetet. Öppnar man den dörren uppstår emellertid också risken att man inte kan sätta gränser, när arbetet blir mer betungande än man klarar av. Särskilt svår blir denna avvägning naturligtvis när man inte är medveten om vad som händer, utan bara vagt försöker lösa konflikter när man redan ställts inför dem.

Vem man ska vara kan handla om valet mellan att tillhöra den kollegiala gemenskapen, eller att ta del av den betydelsefulla relationen med vårdtagaren. Det kan vara svårt att förena den professionella rollen med den privata. Utifrån Wengers teori kan elevernas bryderi handla om en förhandling om de åtaganden som är ett led i delaktigheten och tillhörigheten.[368] Det vill säga, att i viss mån lära sig att särskilja yrkesidentiteten och den privata identiteten för att på så sätt kunna bevara den personliga integriteten.

Personlig växt

Det tredje temat pekar på hur arbetet inom vård och omsorg kan komma att ställa krav på en personlig utveckling, som handlar om att kunna ta ställning till hur man ska handla, värdera och prioritera i olika situationer. Detta aktualiseras framförallt i mötet med svårt sjuka vårdtagare, åldrandet och döden i olika former. Wenger beskriver detta som att livet är en ständig process om

[368] Wenger, E. (1998/1999/2008).

förhandling om mening.[369] Med Wengers terminologi handlar det om en förhandling om mening eleverna måste göra i den specifika situationen. Den förhandling om mening som uppstår under praktiken sker främst genom vad som verkar vara en inre dialog, ett samtal de för med sig själva i vilket de överväger hur de ska handla. Flera av eleverna beskriver att de genom samtal med andra personer de mött under utbildningen har börjat tänka på ett annat sätt än tidigare. Det är samtal som har inneburit ökade möjligheter att kunna förhandla med sig själv och andra hur de ska agera i olika situationer. Att lära, som Säljö skriver, handlar om att utveckla förmågan att resonera och reflektera på ett mer insiktsfullt sätt än tidigare.[370] När eleverna beskriver sina erfarenheter under utbildningen, uppfattar jag att utbildningen har gett upphov till ökade möjligheter till förståelse som innefattar ett mer abstrakt tänkande, som ett led i en personlig utveckling

Även om utbildningen kan bidra med kunnande och erfarenhet som kan underlätta för eleverna att förhandla om hur de ska handla i olika situationer ställs eleverna inför problem som det inte finns något samlat kunnande om. Det handlar om existentiella problem som måste hanteras mellan människor, utifrån tidigare mänsklig erfarenhet och klokhet. Det är istället tiden och erfarenheter som kommer att leda till ökad kompetens och därmed också en ökad trygghet att kunna hantera det i arbetet som inledningsvis upplevs problematiskt.[371]

Kristoffersen, med fokus i sin avhandling på sjuksköterskor, skriver om hur de komplexa mötena i vård och omsorg kommer att påverka dem.[372] I likhet med Kristoffersen, visar också mitt resultat på hur möten mellan vårdtagarna och eleverna kan innebära vändpunkter i människors liv, sätta sina spår och handla om ett lärande om livet. Det kan handla om att på sätt och vis bli någon annan. Den utveckling som här ges exempel på, handlar om en personlig omorientering i förhållande till de existentiella frågorna, om till exempelvis livet och dess förgänglighet. En elev beskriver hur hennes rädsla för döden har minskat, i och med de erfarenheter hon har fått genom utbildningen. Detta är en personlig utveckling eleven beskriver som inverkar på hennes privata liv och i kontakten med egna anhöriga. Som när det gäller andra erfarenheter, kommer kollegor och handledare att vara betydelsefulla för att lära sig hantera de svåra situationerna som kan möta eleverna i vård-

---

[369] Wenger, E. (1998/1999/2008).
[370] Säljö, R. (201372014).
[371] Kristoffersen, M. (2013).
[372] Kristoffersen, M. (2013).

och omsorgsarbetet. Den personliga utveckling som omfattar förmågan att förhandla, att tänka och reflektera över de åtaganden utbildningen och praktiken innefattar, meningsskapandet, tolkar jag är ett resultat av individuellt och socialt medierat meningsskapande.

Tiden och omsorgsrationaliteten

Det fjärde temat analysen aktualiserar handlar om elevernas beskrivningar av den tidspress de upplever i vård- och omsorgsarbetet.

När den egna och vårdtagarnas tid är reglerad av andra personer som inte är närvarande, blir vård- och omsorgsarbetet problematiskt. Den upplevda tiden överensstämmer sällan med klocktiden, när det gäller det relationella arbetet tillsammans med vårdtagarna. Eleverna beskriver att det är svårt i det praktiska vård- och omsorgsarbetet när klocktiden får styra. Tiden det tar för att utföra den ”goda omsorgen” är svår att beräkna per minut. Det är tydligt i elevernas berättande att det är en utmaning för dem, att balansera mellan kravet på effektivitet och de egna och vårdtagarens krav på närhet och relationer. Det som i deras och andras ögon kan vara det centrala i vård- och omsorgsarbetet.

Arbetet inom vård och omsorg förefaller med elevernas berättande, därmed närmast handla om en kamp om tiden och den tidspress eleverna upplever utmanar deras etik och moral. Det innebär, som framkommer i flera texter, att ta ställning och att kunna prioritera. Det gäller att uppfylla vårdtagarnas önskningar och att inte lämna de gamla i vanskliga situationer samt att hålla sig inom den av verksamheten avsatta tiden. Croona menar, att med den rådande effektivitetsdiskursen minskar möjligheterna att utveckla perspektivmedvetenhet och förståelse för andra, något som innebär att det relationella i vård- och omsorgen riskerar att gå förlorat.[373]

Det är viktigt, i förhandlingen om den begränsade tiden i vård- och omsorgsarbetet, att känna till sina egna och andras rättigheter. Min tolkning är att utbildningen kan ge viss ökad makt att ta kontroll över tiden, både sin egen och andras levda tid, men också över klocktiden.

---

[373] Croona, G. (2003).

Kapitel 8 – Den eftersträvansvärda kompetensen

Det här kapitlet handlar om hur vård- och omsorgseleverna berättar om lärandet avseende den kompetensen, det kunnande och de erfarenheter de erfar att vård- och omsorgsarbetet kräver. Kraven på kunnande, kompetens och erfarenhet aktualiseras för eleverna på vård- och omsorgsutbildningen i takt med att de upptäckter utbildningens och yrkets stora utmaningar. Detta bildar en slags utgångspunkt för det lärande eleverna upplever under utbildningen och som i sin tur tar sig uttryck i den perifera legitima delaktigheten i utbildningen, framförallt i den praktiförlagda delen av utbildningen. På det sättet kommer arbetsplatsen och arbetsuppgifterna att i hög grad forma det kunnande och den kompetens som efterfrågas. Wenger skriver i enlighet med detta om det situerade lärandet och den regerande kompetensen i yrkeskollektivet.[374] Även om yrkesgemenskapen har stor betydelse, när det gäller att avgöra vad som är den regerande och relevanta kompetensen och vem som är en kompetent deltagare, finns det också en påverkan från samhället utanför den lokala arbetsplatsen och yrket. Wenger skriver att vad som anses vara kompetens i praktiken är ett samspel mellan det lokala och det globala. När det gäller vård och omsorg handlar det om främst nationella mål och krav.[375]

För att vara en kompetent deltagare i yrkesgemenskapen menar Wenger att det generellt krävs engagemang, ansvarstagande och att kunna förhandla om handlingsgemenskapen. Det vill säga att kunna skapa en personlig mening av den repertoar av kompetenser som är förhandlad inom yrkesgemenskapen.[376] Att värdera sitt handlande som rätt eller fel är således inte något man gör ensam, utan i hög grad är värderingar av handlingar som är något interaktionellt. Med detta menar jag, att detta är ett samspel mellan min egen och andras värdering som vävs ihop på ett komplext sätt. Det lärande yrkesgemenskapen ger inblick i omfattar att ta del av den kultur, de normer och hierarkier, samt de reifikationer och artefakter i form av medicinsk apparatur, olika hjälpmedel, lagar och regler som den legitima perifera delaktigheten utbildningen möjliggör.

---

[374] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 134
[375] Wenger, E. (1998/1999/2008).
[376] Wenger, E. (1998/1999/2008).

När eleverna talar om utbildningen och vård- och omsorgsarbetet beskriver de vikten av att lära sig mer om sjukdomar. De beskriver betydelsen av att få ta del av det praktiska görandet och på det sättet lära sig de arbetsuppgifter som hör samman med yrket. Elevernas lärande under utbildningen omfattar dock inte bara det praktiska och teoretiska, utan förefaller i hög grad handla om lärandet som omfattar förståelse för vem man själv är och hur man kan förstå andra människor. Detta är något som med elevernas berättande framstår som mycket viktigt i mötet med sjuka och de äldre vårdtagarna. Det är ett lärande som innebär att elevens relation till omvärlden förändras, hur de ser på sig själva, på andra och sin egen plats i tillvaron.

När intervjupersonerna berättar om utbildningen och praktiken kommer de osökt in på vad de upplever vara brister i sin kompetens, avsaknad av det kunnande som möjliggör att genomföra utbildningen och att utföra arbetet. Eleverna lyfter fram sina egna och andras språkliga kompetens, de berättar om hur de saknar erfarenhet och utbildning.

Utifrån empirin kommer jag i det följande kapitlet att ge exempel på de lärande eleverna beskrev som betydelsefullt för att få access till delaktighet och legitimitet. Analysen presenteras här under rubrikerna: Den nödvändiga yrkeskompetensen, En ökad förståelse för vårdtagarna, Den praktiska kompetensen, Att lära sig hantera tiden, Kulturell kompetens, Praktisk klokhet, Det svenska språket och yrkesspråket, Olika platser för lärande, Handledare och lärare och Personlig mognad

Den nödvändiga yrkeskompetensen

Eleverna kommer under praktiken att möta vårdtagare som har drabbats av olika sorters sjukdomar, något som ställer krav på att lära sig om olika former av vård och omsorg. Det handlar därför om att lära sig om en mängd olika mediciner, sjukdomar och behandlingar. Möten med den hjälpbehövande människan väcker också frågor om psykisk hälsa, om existentiella frågor om meningen med livet och relationerna till andra människor och döden.

När eleverna beskriver lärandet om de teoretiska delarna under utbildningen handlar det om psykologi, farmakologi och om olika sjukdomar och symtom. Det kanske framförallt är det medicinska kunnandet, det som är kopplat till omsorgen om människokroppen och dess sjukdomar som är en viktig del av elevernas lärande. Det medicinska kan vara grundläggande för att utveckla en kompetens som ger möjlighet att arbeta på ett annat sätt, eller att förstå vårdtagarna bättre, en ökad handlingskapacitet. Det är en kompetens

som även kan innebära ökad säkerhet i arbetet, genom att eleverna förstår varför de gör som de gör.

> *Sedan ville jag gärna ha de här medicinska bitarna, som jag känner att jag inte har haft, liksom, just om anatomi. Just nu läser jag medicinsk grundkurs och det känner jag är jätteintressant för jag känner att jag lär mig massor. Det är bara diabetes som jag kan.* (Eva)

Eva känner att hon behöver lära sig mer inom det medicinska området. Att bara känna till en sjukdom, diabetes, räcker inte till i arbetet. Att som eleven beskriver få lära sig om fler sjukdomar kan vara intressant för elevens egen upplevelse av att kunna utföra arbetet på ett tillfredställande sätt. Det handlar om att uppfylla de egna kraven, men också andras krav för att få fortsatt access till delaktighet och legitimitet.
Eva fortsätter:

> *Man tittar nu på dem med lite mer medicinska ögon, förut tittade man mer på hur de mådde själsligt. Men nu är man lite mer vaksam på andra symtom, […]så där som man ska göra […]Det är väl sådana saker som man inte riktigt tänker på när man inte har den medicinska utbildningen utan bara går på känsla.* (Eva)

Att lära sig mer om det medicinska innebär med Evas beskrivning att hon delvis har förändrat sin blick på vårdtagaren i vård- och omsorgsarbetet. Det verkar utifrån citatet finnas ett antal givna regler hur och vad man ska iaktta i arbetet. De kroppsliga symtomen kan med citatet uppfattas vara viktigare än de själsliga. Den betydelse Eva och flera andra av intervjupersonerna lägger på det medicinska kunnandet kan förstås på flera sätt. Det kan ha att göra med att detta knyter an till en tydlig yrkesidentitet som det är lätt att värdera. Det handlar om att i dagens vård och omsorg betonas den medicinska omvårdnaden. Vanskötsel av vårdtagarna som ger upphov till kroppsliga skador, som till exempel liggsår, ger lätt stora rubriker i media. Det lärande som Eva beskriver hon har tillägnat sig innebär att hon på ett annat sätt än tidigare kan delta i yrkesgemenskapen. Synen på kompetens är något man delar med andra erfarna och den nya kompetensen kommer därför också att markera en tillhörighet med de andra på arbetsplatsen. Den medicinska kompetensen kan anses vara en regerande kompetens, som är förhandlad inom yrkesgemenskapen, men

också utanför arbetsplatsen och därför är betydelsefull för legitimitet och delaktighet för den enskilda vård- och omsorgsgivaren.

Karin berättar:

> *Medicinsk grund det tycker jag var roligt det var helt nytt […]man hade ju användning för det i arbetet också, men det kanske var mer att man kunde koppla ihop olika saker.* (Karin)

När Karin poängterar att hon lär sig något nytt är detta viktigt för att hon har lärt sig något hon har användning för i arbetet. Att lära sig något nytt gör skillnad för henne. Det innebär att få en förklaring till mekanismerna bakom sjukdomen, som även ger en djupare förståelse för vad den innebär för vårdtagarna. Det som innebär en ökad kompetens. Den nya kompetensen kan leda till utveckling, till ökad delaktighet och legitimitet. Att stå kvar i det gamla och bara få göra det man gjort tidigare innebär stagnation.

Karin fortsätter:

> *Man har ju lite mer koll på vissa grejor. […] då kunde man koppla det till pensionärer och då kunde man få en jaha upplevelse och det är därför hon gör si och så det blev lättare för henne i hennes sjukdom*.
> (Karin)

Citatet visar på hur eleven kan föra över det hon lärt sig från ett område till ett annat, från den teoretiska undervisningen i skolan till arbetet i praktiken. Det framgår att när eleven kan koppla samman fakta med det konkreta i vård- och omsorgsarbetet får det hon har lärt sig ett ytterligare värde. Det som innebär att kunna handla på ett annat sätt, på ett bättre sätt.

Eleni beskriver de krav hon upplever att arbetet ställer på henne:

> *Om vi ska jobba med människor, […] måste vi ha mycket kunskaper om människor, i psykologi, om sjukdom, hur man tar hand om dem, om det, om sånt som de har, om vi inte har kunskaper hur ska vi kunna hjälpa dem.* (Eleni)

När Eleni beskriver allt det hon måste lära sig för att arbeta inom vård och omsorg tydliggör hon samtidigt de svårigheter hon har upplevt att arbeta som outbildat vårdbiträde under flera år. Behovet av kompetens för att kunna utföra arbetet verkar vara en insikt som kommit under åren som outbildad och som fått henne att söka sig till utbildningen. Komplexiteten i kraven på kompetens

förefaller även ha ökat under utbildningen. Något eleven erfar under praktiken verkar vara vikten av förståelse för vårdtagarna och deras situation, inte bara deras kroppsliga besvär. Eleni ställer sig frågande till hur det är möjligt att hjälpa utan kompetens. Det kan vara en kritik mot verksamheten och till det institutionella som tillåter att hon själv och flera med henne arbetar inom vård och omsorg utan utbildning.

Texterna visar att kraven på utbildning kommer från andra, men också från de studerande själva.

> *Just det jag har jobbat med vård nu i 9 år kanske och sedan får man krav på sig och känner tillkortakommanden själv och vill få mer kött på benen och då kan det vara klokt att gå en utbildning, tycker jag.* (Ola)

Efter ett antal år i arbetet känner Ola krav att skaffa sig en utbildning. Som i detta citat och andra framgår det att det är efter relativt många år i arbetet som kraven på utbildning uppstår. En förklaring till detta kan vara att inledningsvis var arbetet något tillfälligt, men att det med tiden blir alltmer permanent, något som då innebär att de inre och de yttre kraven ökar. Det kan uttryckas som att rörelsen från en legitim perifer delaktighet till en mer central delaktighet, innebär en ökad upplevelse av tillhörighet, med vilket också följer ökat engagemang och förståelse för vad arbetet innebär och vad det kräver av kunnande och kompetens.

En ökad förståelse för vårdtagarna

Eleverna upptäcker succesivt att deras utbildning leder till ett arbete som ställer stora krav på dem när det gäller kunnande och kompetens, men inte minst ställer arbetet krav på tålamod och uthållighet. Ett centralt tema i det lärande utbildningen leder till innebär en ökad förståelse för vårdtagarna, ett annat sätt att tänka som kan underlätta arbetet.

> *Jo alltså utbildningen är jättebra, Man får mycket fakta och det är ju bra att få veta vad som ligger bakom demensen, kanske och så, och få veta mer om demens, när jag började här, visste jag ingenting om demens*. (Karin)

För Karin som under flera år arbetat som outbildad på ett äldreboende med ett flertal vårdtagare med demenssjukdom är utbildningen värdefull. Att arbeta inom äldreomsorgen utan kunnande om den sjukdom vårdtagarna

lider av leder rimligen till osäkerhet i arbetet, hur man ska möta vårdtagarna i deras sjukdom. Med Karins beskrivning av utbildningen och vad den har inneburit förefaller den ha lett till en ökad förståelse för vårdtagarna och underlättat hennes arbete.

Peter fortsätter på samma ämne:

> *Att kunna möta folk på rätt sätt och … kanske att få en annan inblick i hur man ska möta deras behov eller, förr hade man sett enkelspårigt[…] Nu börjar man se mer att det är en sjuk person, men att det finns en person bakom sjukdomen.* (Peter)

Peter beskriver att utbildningen har inneburit andra möjligheter att möta vårdtagarna och han beskriver hur hans inställning och syn på dem och vilka de är har förändrats. Detta är ett förändrat synsätt på andra människor som, jag tänker, har sin upprinnelse utifrån en utveckling av honom själv. Utbildningen har lett till ett lärande som omfattar en förändrad syn på tillvaron, till en ökad perspektivmedvetenhet. När Peter talar om att se bakom sjukdomen handlar det om en föreställningsförmåga han tidigare saknande. Det handlar om att kunna orientera sig själv i tillvaron, att kunna identifiera sig själv och andra.

Ola fortsätter att beskriva den förändring utbildningen och erfarenheterna har inneburit:

> *Men skolan och dialog med andra personer har ju lett till att man reflekterar och tänker på ett sätt som man inte gjorde från början[…] mycket eftertanke och reflektion idag är väldigt viktigt för att utföra ett arbete som känns bra, för att jag ska komma hem och känna att jag har gjort ett bra arbete.* (Ola)

Ola beskriver hur möten med andra, lärare, klasskamrater och annan personal har inneburit ett annat sätt att se på de människor han möter. Som Ola beskriver har reflektionen, det förändrade perspektivet lett till en annan syn på arbetet. Tillskillnad från tidigare ställer han nu andra och högre krav på sig själv. Tankarna på arbetet finns kvar även efter arbetsdagens slut. En tolkning av citatet är att utbildningen har lett till en högre grad av delaktighet, känsla av tillhörighet och därmed att ta större ansvar för det arbete han utför.

Peter fortsätter på samma tema och beskriver den process som har fortgått under flera år.

> *Jag vet inte, jag tror att det har varit gradvis, dels har man läst, man har pratat med handledare ute på praktikplatserna, och man har sett handledare och annan personal ute i praktiken.* (Peter)

Även denna elev upplever att han har förändrats med utbildningen, något som skett succesivt i mötet med handledare och andra personer. Citatet ger exempel på hur olika möten haft betydelse för den utveckling Peter ser hos sig själv i och med utbildningen. Det är i samtalen med andra, att få sätta ord på sina upplevelser och på det sättet att begreppsliggöra erfarenheter, som till stora delar ligger till grund för den lärprocess som hör samman med den personliga utvecklingen som utbildningen har bidragit med

Den praktiska kompetensen

Det är viktigt för eleverna när de kommer ut i praktiken att få möjlighet att omsätta det de lärt sig i klassrummet. En viktig del av lärandet handlar om att kunna omsätta det de har lärt sig i olika sammanhang.

Eleverna resonerar över vad som är viktigt att lära sig i skolan när det gäller teorier och vad man kan ha användning av i praktiken.

> *Det var mycket vi lärde oss (i skolan), och när jag kom på praktiken jag tänkte det är ganska mycket vi inte behöver lära oss.* (Bitania)

Arbetet inom äldreomsorgen består till stora delar av matlagning, städning och tvätt, det som ingår i att sköta ett hem. Bitania efterfrågar att lära sig detta. Det hon menar att vård- och omsorgsarbetet handlar om i realiteten. Hon är kritisk till att utbildningen erbjuder något hon inte har användning av i det praktiska arbetet, i praktiken.

Hon fortsätter:

> *Den dagen du ska hjälpa dem, du har, du har inget, du vet ingenting, - Vad ska jag göra -jo fixa, jag vet inte och man blir lite osams på något sätt*. (Bitania)

Det kan vara frustrerande att inte klara av de arbetsuppgifter vårdtagarna frågar efter och som Bitania anser ingår i hennes arbete. Det blir problematiskt

att inte kunna leva upp till de förväntningar som ställs på henne från andra och de krav hon ställer på sig själv. Att inte lära sig det vårdtagaren frågar efter riskerar att äventyra den önskvärda relationen med vårdtagarna. Att lära sig de arbetsuppgifter som andra ska utföra kan anses vara onödigt lärande.

Samma elev fortsätter:

> *Det är läkaren och sjuksköterskan som bestämmer, så jag tror, för min del, för mig, för min del det, det är lite onödigt med så mycket med det där om medicin, och mycket om allt annat, men det är bra, om det skulle vara mer praktiskt på den här nivån. Så tänker jag, men man lär sig mycket*. (Bitania)

Det medicinska ligger utanför elevens befogenhet och utförs av andra personalgrupper. Det finns något dubbelt i texten, å ena sidan är mycket av det hon lär sig onödigt, utan värde i det praktiska arbetet. Å andra sidan lär hon sig mycket. En möjlig tolkning är att det finns en problematik att kunna omsätta lärandet i olika sammanhang. Eleven följer en delaktighetsbana i den traditionella skolmiljön och en annan ute i praktiken. Svårigheterna som framkommer i citaten handlar om att kunna korsa dessa. Det är en problematik som delvis återkommer i nästa citat:

Ola fortsätter:

> *Sedan är det ju mycket som är helt oviktigt för det jag gör, […]men för det arbete som jag gör är det ganska oviktigt men… Sedan är det många kurser […]som har varit väldigt bra, (Ola)*

På liknande sätt som i det förra citatet framkommer en ambivalens till det man lär sig under utbildningen och om nyttan av det man lär sig i det sammanhang man befinner sig i. Eleven drar på orden och det finns ett *men*. Det är möjligt att det man lär sig kan vara värdefullt i andra sammanhang. Det finns därmed en viss förståelse för att det lärande vård- och omsorgsutbildningen ger upphov till möjliggör att korsa över till andra delaktighetsbanor. Med vetskap om att bägge dessa elevers framtidsplaner handlar om att fortsätta sina studier förstärks denna tolkning. Citaten kan på så sätt illustrera värdet av en generell kompetens, utan värde för det specifika arbetet, men en kompetens som har ett högt potentiellt socialt värde för en framtida plats. Det som blir en kompetens som innebär en möjlighet att kunna gå vidare i sin utveckling.

Jag tar del av delvis olika röster, vissa av eleverna talar om värdet av det

lärande som ger dem det teoretiska kunnandet, andra talar om betydelsen av lärandet i form av att praktiskt göra. För de senare är det viktigt att lära sig genom att träna sig i olika arbetsmoment och på så sätt öka sin kompetens. En möjlig förståelse för de variationer som framkommer om olika önskemål kan hänga samman med de olika planer eleverna har med sin utbildning. För de som har tänkt sig att stanna kvar som undersköterskor är det viktigt att lära sig det praktiska utövandet, det som är relevant för deras kommande yrkesidentitet som undersköterskor. För andra med planer om fortsatta studier är den generella kompetensen betydelsefull. Detta kan innebära att elevernas lärande påverkas av hur eleverna föreställer sig sina delaktighetsbanor i framtiden.

De konkreta situationer som uppstår i vård- och omsorgsarbetet ställer krav på komplexa kompetenser, på erfarenheter och stöd av andra och mer erfarna kollegor.

> *Man vill ju göra ett bra jobb och det kände jag att jag inte gjorde och när jag gick därifrån så grät […]Och just när det gäller våldsamma tror jag att man behöver mycket mer kunskaper vad man ska göra för att inte kränka dem[…]* där hade jag behövt som sagt handledning, mer kunskaper hur ska jag göra. (*Lisa)*

För att, som eleven beskriver, göra ett bra jobb frågar hon efter hur hon ska kunna möta de våldsamma och de dementa vårdtagarna på ett respektfullt sätt. Den erfarenhet och den kompetens eleven saknar handlar inte endast om teoretiskt kunnande, inte heller om endast praktisk erfarenhet. En förutsättning för att utveckla den komplexa kompetens eleven frågar efter handlar om att få ta del av mer erfarna kollegors erfarenheter. ”Men vill ju göra ett bra jobb” som Lisa säger kan tolkas omfatta att inneha den regerande kompetensen i yrkesgemenskapen. Den i yrkesgemenskapen och i ett vidare sammanhang förhandlade meningen om hur vård- och omsorgsarbetet ska utföras. Det handlar också om den för eleven förhandlade meningen om vad hon anser innebär att göra ett bra arbete, att ge den goda vården och omsorgen.

Att lära sig hantera tiden

Som framgick i det förra kapitlet är tiden ett återkommande dilemma för vårdpersonalen, att lära sig hantera tiden blir därför en mycket viktig uppgift för eleverna. Att hantera tiden är också en väg till legitimitet och full delaktighet.

> *Jag märker det om det kommer nya timmisar (*timanställda*) alltså de gör ju allting exakt efter vad som står i arbetsbeskrivningen och det funkar ju inte. […]vi har ju en tjej på jobbet som har jobbat i 25 år och hon har ju liksom rutinerna inne, hon liksom allt som händer går ju jättebra* (Karin)

Att hantera tiden skiljer novisen från experten. Karin beskriver skillnaden mellan de orutinerade vikariernas förhållande till tiden och den erfarna kollegans förmåga att kunna stuva runt och självständigt styra över sin tid. Detta är inte en kompetens som explicit framkommer som ett kunnande som tillägnas genom formellt lärande, genom utbildningen. Det är dock måhända möjligt att utifrån intervjutexterna urskilja att utbildningen ger en ökad säkerhet som hjälper till att hantera tiden. Det handlar om att den legitima perifera delaktigheten ger möjlighet att praktiskt utföra och därmed lära sig hur lång tid olika arbetsmoment tar. Att lära sig rutiner, som eleven pekar på, kan innebära att skapa mening om vad arbetet omfattar, något som i sin tur stärker känslan av tillhörighet och därmed identiteten som vårdpersonal.

När eleverna berättar om erfarenheterna från praktiken handlar det i stor utsträckning om att ha kontroll på den tid man har till förfogande, att kunna planera sin tid och även andras tid. Att kontrollera tiden kan därför antas vara viktigt i vård- och omsorgsarbetet för sin egen skull, men även för att värna om vårdtagarna.

> *Tidsramar har ju en tydlig aspekt på hur det sker övertramp, för saker ska ske inom en viss tid och då finns inte utrymme för valmöjligheter och tid till långdragna funderingar, utan då får man. Som outbildad kan man nog säga då försöker man följa och då kanske man inte tillgodoser de rättigheter och skyldigheter man har gentemot de här personerna.* (Ola)

Som Ola beskriver är det viktigt med avseende på det pressade tidschemat att snabbt kunna fatta de rätta besluten, att kunna värdera och bedöma hur man ska handla i den speciella situationen. Utan utbildning och utan erfarenhet kan det finnas risk, menar eleven, att inte kunna göra en sådan bedömning. Att inte kunna prioritera hur man ska handla i den situation man befinner sig i. Det finns helt enkelt en risk att man istället som outbildad och orutinerad går efter generella regler, istället för att utgå från det specifika.

När intervjupersonerna talar om tiden kommer de in på vikten av att faktiskt veta sina egna, och inte minst vårdtagarnas rättigheter. Ola fortsätter därför och beskriver:

> *Man kan rucka på tidsramarna på det sättet att man har kunskap om vad som gäller och vad som inte gäller och […] man måste jobba på ett lagligt sätt annars blir det ju, får man väl skicka in en anmälan om det känns fel.* (Ola)

Ola beskriver hur han genom att lära sig om lagar och regler, om de rättigheter han har och de skyldigheter arbetsgivarna har, kan argumentera för sina åsikter. Att lära sig om lagar och regler ger makt att säga ifrån och ger legitimitet inför sig själv och andra, att kunna ta avstånd från det man tycker är orätt.

Tillskillnad från det föregående kapitlet handlar det således i detta kapitel om elevernas berättande om att lära sig hantera tiden. Min tolkning är att utbildning, men framförallt erfarenhet ger ökad möjlighet att kontrollera sin egen och vårdtagarnas tid.

Kulturell kompetens

Något som enligt eleverna är viktigt att lära sig handlar om kulturell kompetens. Det vill säga att lära sig känna till de sociala och kulturella normer som generellt gäller för vård- och omsorgsverksamheterna, men även de specifika som gäller för den praktikplats eleverna vistas på. Detta är en kompetens som kan kopplas till en regerande kompetens. Det som handlar om förhandlad kompetens i yrkesgemenskapen, men också en kompetens förhandlad av andra utomstående. I texterna tycker jag mig se att det finns högt ställda krav på den kulturella kompetensen i vård- och omsorgsarbetet, men också möjligheter för eleverna att tillägna sig denna i arbetet.

Eleven i det följande citatet ger exempel på den betydelse praktiken har för hennes lärande:

> *När jag jobbade som städerska jag hade inte så mycket kontakt med folk, och nu har jag kontakt med folk och jag har kontakt med gamla och man kan lära sig mycket, man kan lära sig om Sverige. (*Mitra)

På samma gång som arbetet ställer krav är det också i mötet med vårdtagarna det kan vara möjligt för eleverna att tillägna sig den viktiga kompetensen. Mitra, eleven i citatet, beskriver hur vård- och omsorgsarbetet och möten med

vårdtagare ger henne möjlighet att *lära sig om Sverige*. När Mitra pratar om lärandet i mötet med de äldre kan detta handla om att ta del av den svenska kulturen, i en mer vardaglig mening. Det som kan vara kulturellt betingade företeelser och som är viktiga att känna till om man kommer från ett annat land. Det kan handla om matvanor och kulturella föreställningar om hur man ska vara och agera. Det lärande som eleven ger uttryck för kommer rimligen även att vara förenat med ett yrkeskunnande. På det sättet kommer den kulturella kompetensen hon kan få ta del av i arbetet öka hennes möjligheter till den eftersträvansvärda legitimiteten och en mer central delaktighet i yrkesgemenskapen. Det lärande Mitra talar om i citatet kan tolkas handla om att lära sig det som är viktig för känslan av tillhörighet i det svenska samhället, om ett identitetsskapande.

Betydelsen av att lära sig de kulturella och traditionella mönstren exemplifieras med följande citat. Eva fortsätter att berätta om kollegor som inte gör det man ska utifrån den norm som gäller i arbetet inom hemtjänst.

> *Att man visar respekt när man kommer hem till någon i hemtjänsten, man tar av sig ytterkläder.* (Eva)

Eva efterfrågar respekt, att man vet den sociala koden som gäller i vård- och omsorgsarbetet. Det finns vad citatet beskriver outtalade regler i umgänget med andra människor. Normer och regler som kan vara kulturellt kodade.

> *Ja det är jättebra att jag har gått den här kursen för att vi läser om olika kulturer, vi måste veta och jag kommer från Thailand jag har olika kulturer och hur vi inte krockar med er kultur. Det är jättebra i den här skolan. Jag lär mig jättemycket.* (Eleni)

När Eleni beskriver betydelsen av att inte krocka med den svenska kulturen kan detta tolkas som elevens strävan efter att bli normaliserad, att bli en del av det svenska. Det gäller att anpassa sig och handla som man ska göra i enlighet med de regler och normer som gäller på den plats man befinner sig.

Petra beskriver problemet med de kollegor som inte handlar som man ska göra:

> *Man gör inte så, mot de gamla i Sverige, barn och gamla njjjj så får jag tycker att det är arbetsgivaren som har det ansvaret […]om man nu vill anställa personal som faktiskt inte kan prata svenska tycker jag,* (Petra)

Petra beskriver de problem hon upplever i kontakten med kollegor som inte har anammat det svenska och som inte gör vad som anses vara rätt. Det handlar om att kommunikation inbegriper även attityder och förhållningssätt utöver den rent språkliga förståelsen. Det handlar om den värdegrund som är ett resultat av yrkesgruppen, verksamheternas och den institutionella förhandlingen av meningsskapande, om den regerande kompetensen i yrkesgemenskapen.

Texterna visar på en kulturell förståelseram i form av outtalade regler, normer och koder. För att få en legitimitet och bli delaktig gäller det att känna till och att vara förtrogen med och ta till sig den kultur och de traditioner som gäller. Detta i sin tur hänger samman med att ta del av ett socialt sammanhang, något som förutsätter en kommunikativ kompetens.

De krav yrkesgemenskapen ställer är i till del villkorat med vad som gäller på den specifika arbetsplatsen, en lokalt regerande kompetens, men det handlar också om en i vidare mening regerande kompetens. Att känna till de kulturella normerna och värderingarna som gäller för arbetet som vård- och omsorgspersonal. I viss mån handlar det om kompetens kopplad till etnicitet, men också om kompetens som kan höra samman med ålder.

Eva berättar om sina erfarenheter:

> *Att få hem en ung tjej som inte ens kunde göra en omelett. […] Hälften av folk visste hur man kokade havregrynsgröt.* (Eva)

Att kunna laga gröt är således, i enlighet med citatet, ett grundläggande krav inom vård och omsorg. När Eva berättar om de brister många kollegor uppvisar, i bland annat matlagning, kan detta tolkas innefatta en avsaknad av erfarenheter och kompetens som ligger utanför utbildningen. Det kan ses vara brist på kulturell kompetens som hör samman med ålder och erfarenhet.

Petra beskriver i nästa citat den problematik som kan uppstå när måltidsvanor skiljer sig åt:

> *Får vi jordgubbssylt till raggmunk? Vad är det här? Så ska det väl inte vara.*[…] *Det borde man väl veta, vanlig svensk husmanskost*. (Petra)

Fel sylt till raggmunken. *Det borde man väl veta*. Petra beskriver anhörigas upprördhet över bristen på kompetensen hos personalen, hennes kollegor. Att inte känna till de svenska traditionella matvanorna väcker indignation.

Praktisk klokhet

Den kompetens eleverna talar om som kanske mest betydelsefull handlar om att ha en praktisk klokhet.[377] Elevernas berättelser om arbetet inom vård och omsorg handlar i stor utsträckning om relationer och om erfarenheter i samspelet med andra människor. I dessa möten, med bland annat vårdtagare, beskrivs omdömesförmågan vara en viktig och central kompetens. Det goda omdömet innebär att kunna göra det som i situationen är det rätta, mer kopplad till känsla och intuition än till ett fast regelverk eller till teorier. Den förmågan som också kan anses hänga samman med att värdera och om att kunna prioritera sina handlingar.

Intervjupersonerna beskriver den betydelse möten med vårdtagare och andra personer har under praktiken. Det är i mötet med vårdtagarna elevernas arbete värderas och tillsammans med kollegorna och handledarna den kollegiala samhörigheten utvecklas. Den relationella förmågan, den sociala kompetensen är därför synnerligen betydelsefull i vård och omsorgsarbetet.

> *Kan man inte ta människor då ska man inte jobba med människor överhuvudtaget […] Alla passar inte att jobba med människor, var sig man är undersköterska eller inte, så är det bara. (Petra)*

Kompetens att kunna *ta människor* är enligt Petra grundläggande om man skall arbeta med människor. När Petra beskriver den efterfrågade kompetensen hos kollegorna handlar det snarare om personliga egenskaper, än om utbildningsnivå. Den framförallt viktiga kompetensen i arbetet handlar om att kunna lyssna på vårdtagarna, men troligt också att kunna lyssna på kollegorna. Att kunna ändra sig om någon i arbetslaget påpekar att man har gjort fel. Det som innefattar social kompetens och samarbetsförmåga. Citatet kan måhända ge uttryck för risken med att den formella utbildningen tillskrivs ett värde, som den inte har i realiteten. När Petra beskriver den utbildade kollegan i enlighet med, *att kunna och att veta*, kan detta uppfattas som abstrakt kunnande utan förankring i realiteten. Det som riskerar att skymma blicken för det fundamentala i vård och omsorgsarbetet, det som är konsten att ta människor.

---

[377] Gustavsson, B. (2000). Wenger, E. (1998/1999/2008) skriver om ”common sense” en kompetens som man lär sig tillsammans med andra i yrkesgemenskapen och i den privata sfären.

Mitra fortsätter på samma tema:

> *hur man tar hand om dem på ett riktigt sätt, vad behöver de eller vilken känsla har de när de är sjuka t.ex. nu har jag lärt mig mycket*. (Mitra)

När Mitra beskriver det viktiga lärandet handlar det om den viktiga känslan i arbetet snarare är teorier. Mitra pekar på den kompetens som främst förvärvas genom erfarenheter. Sandra utvecklar detta:

> *Det utvecklas med tiden tror jag, man kom på att det här funka inte och då får man prova något annat. Använda liksom fantasin*. (Sandra)

Sandra beskriver hur hon har utvecklat sin kompetens, genom att prova sig fram, förkasta och prova något annat. Här handlar det inte om att lära sig något som kan läsas i böcker. Det handlar om att använda fantasin för att kunna förutse vad som kan hända, att kunna föreställa sig det som inte har hänt, det oförutsedda. Det är en kompetens som inte handlar om fakta och inte om praktiskt görande, utan om kompetens som handlar om en känsla som kommer till uttryck i situationen. Det man lär sig genom erfarenheter tillsamman med andra.

Karin beskrivning i det följande citatet, tänker jag kan vara exempel på en sådan uppövad känsla:

> *Man såg ju på henne, man såg ju på henne, på ansiktsuttryck hur dem, man lär sig ju det också, och hur dem reagerar, och vad de tycker om och inte tycker om så. Lite försiktigt får man ju prova och vi… vi gick ut och åt glass och grejor och det ser man ju på någon om de uppskattar, det är ju liksom värt ett försök.* (Karin)

Det som för Karin inledningsvis var komplicerade möten med en vårdtagare utan språk innebar att Karin med tiden kom att utveckla en viktig kompetens. Karin beskriver hur hon, när det verbala språket inte fungerade, efter hand lärde sig att läsa av och förstå den gamla kvinnans kroppsspråk, när det verbala språket inte fungerade. Eleven beskriver här vad som kan anses vara en förkroppsligad kommunikativ kompetens att kunna läsa av den andra. Detta handlar inte om en vedertagen metod, som går att lära sig och därmed förlita sig på. Citatet gestaltar ett samspel med den andra, som istället tycks grunda sig på ett gott omdöme, en kompetens som kan anses vara inkorporerad i oss

själva. Den kompetens som innefattar både tanke och handling, att kunna kritiskt granska och tolka och handla utifrån de egna möjligheterna och de möjligheter man har.

Det svenska språket och yrkesspråket

När eleverna berättar tydliggörs betydelsen av att kunna ta del av det språk som används i verksamheterna. Det svenska språket beskrivs vara ett viktigt redskap för access till yrkesgemenskapen. Det handlar för eleverna om att kunna ta del av ett yrkesspråk, de termer som används i vård- och omsorgsarbetet, men också det vardagliga språket är av avgörande betydelse för delaktighet och känsla av tillhörighet.

Eleni som är relativt nyanländ till Sverige beskriver sin situation:

> *Just nu jag har inte utbildning och jag har inte så mycket erfarenhet, det är jättebra för mig med utbildning, och jag som inte har inte språket. Jag har bara 6 år i Sverige och jag har inte så perfekt svenska och inte alla orden de menar och så där.* (Eleni*)*

När Eleni beskriver sin situation, att vara outbildad utan yrkeserfarenhet och därtill ha en annan kulturell och språklig bakgrund kan detta innebära att man saknar den kompetens som krävs för de flesta platser i arbetslivet. Att sakna det kanske viktigaste som eleven beskriver - språket - utgör ett hinder i de flesta situationer för delaktighet och känslan av tillhörighet.

Mot bakgrund av den betydelse språket har för människors tillvaro, vad händer när språket och kommunikationen inte fungerar? Kadidja med ett annat modersmål än svenska berättar:

> *Det är svårt att veta hur man ska uttrycka sig, Det är inte bara, ok, det är kroppsspråk, men det hjälper inte, man måste prata tydligt, berätta om, sig själv, det är svårt man kan inte uttrycka sig* (Kadidja)

Vårdtagarna ställer frågor och vill veta vem Kadidja är. Det är möjligt att använda kroppsspråket i en del av kommunikationen dem emellan, men när det gäller att berätta mer om sig själv krävs ett verbalt språk. Om jag inte kan berätta för andra vem jag är påverkar det bilden jag kan skapa av mig själv inför andra, men också den egna självbilden. Att kunna berätta om sig själv för andra handlar i den meningen om ett identitetsskapande.

Elevernas berättar om de egna problemen med det svenska språket, men de handlar också om att möta vårdtagare som har förlorat sin förmåga att kommunicera, vilket kan försvåra relationen ytterligare.

> *Ja, för mig, Det var svårt att berätta, när man inte har kontakt, med de flesta hade man inte det.* (Bitania)

I vård- och omsorgsarbetet kommer eleverna att möta vårdtagare som har förlorat möjligheten att kommunicera på grund av sjukdom. Bitania beskriver att hon försöker att tala med de äldre, utan att få de svar hon kan förvänta sig. När den väntade kommunikationen och därmed responsen på arbetet uteblir blir arbetet svårt. Utan bekräftelse på sitt arbete infinner sig en osäkerhet huruvida man gjort rätt eller fel.

Sandra, med svenska som modersmål beskriver sina möten med vårdtagare som inte har ett språk:

> *Man får lära sig att läsa kroppsspråket. […]man kan läsa bakgrundshistoria och den biten innan man kommer hem till någon, […]man ser ju på dem vad de kan och inte kan också, man lär ju känna dem ändå.* (Sandra)

För eleven i detta citat, med svenska som modersmål, utgör det språkliga inte några större problem, oavsett vårdtagarens möjlighet att kommunicera. Sandra möter vårdtagare som har förlorat sitt språk genom sjukdom, men även äldre invandrare som inte har det svenska språket. Sandra beskriver att hon tar del av det som är dokumenterat om vårdtagaren och hon kan med hjälp av kroppsspråket tyda deras önskningar.

Den trygghet Sandra och de andra intervjupersonerna med svenska som modersmål ger uttryck för, handlar om en generell trygghet kopplad till den egna språkliga kompetensen. Utan det gemensamma språket tappar vi inte bara orden i sig, utan en del av oss själva försvinner. Språket är en betydande del av den egna identiteten, när det gäller identifieringen av oss själva och av andra.

Den kommunikation eleverna skildrar handlar ofta om mötet med vårdtagarna, men i intervjuerna beskrivs också de problem som uppstår när kommunikationen med kollegor och klasskamrater inte fungerar.

Lisa berättar om sina erfarenheter med kollegor som hon anser saknar det nödvändiga språket:

> *Jag kanske önskat att man hade krävt lite mer innan man kom in på utbildningen språkmässigt*, (Lisa)

Lisa efterlyser högre krav i det svenska språket för att komma in på utbildningen. Hon fortsätter:

> *Är man äldre och hör illa och är lite förvirrad lite desorienterad och så kommer någon som inte förstå vad du säger och du kan inte förstå vad personen säger så blir det jättesvårt, […]*(Lisa)

Det är framförallt svårt för de gamla som är sjuka och har svårt att höra när personalen inte kan uttrycka sig, när personalen inte kan göra sig förstådda och inte själva förstår den gamla. Bristerna i kommunikationen kan vara upphov till problem av olika slag i vården och omsorgen.

Lisa fortsätter:

> *Se till att de (kollegorna) får lära sig språket ordentligt så att dom kan utnyttja all den kunskap dom har.* (Lisa)

.

Det kan emellertid vara svårt att öppet kritisera kollegorna. Det är därför viktigt att betona deras kompetens på andra områden:

> *Det finns jättemånga människor som inte är bra på svenska men som ändå, som är jättebra […]men som i bemötande och i kommunikationen så blir det hur fel som helst.* (Petra)

Petra beskriver de problem som uppstår i arbetet när kollegorna inte har det svenska språket. Petra pekar på kollegornas kompetens i andra avseenden, men där det språkliga och deras brister i kommunikationen innebär att arbetet försvåras. Det uppstår missförstånd och komplicerar situationer mellan personal och vårdtagare. När eleven tar upp problem med kommunikation och de språkliga bristerna hos kollegorna kan det handla om det svenska språket, men också om vikten av att ha ett gemensamt yrkesspråk. Att känna till de termer som används i arbetet kan vara avgörande för delaktighet i yrkesgemenskapen. Språket ger möjlighet att ta del i arbetet, men också att känna tillhörighet i den sociala gemenskapen med kollegorna och arbetsplatsen.

Utifrån empirin blir det tydligt att språket inte bara är ett praktiskt verktyg i mötet mellan människor utan är grundläggande i de mänskliga relationerna.

Olika platser för lärande

När eleverna berättar förefaller det viktiga lärandet ske på olika platser. Det handlar om den formella skolkontexten, i klassrummet tillsammans med lärare och klasskamrater. Den främsta platsen för lärandet verkar dock ske i den praktiska vård- och omsorgsverksamheten, när det gäller utveckling av elevernas kompetens. Det är genom att delta i det praktiska arbetet det finns möjlighet att få ökad förståelse för vad vård- och omsorgsarbetet innefattar och vad erfarenheterna innebär för den egna upplevelsen. Det är i praktiken, i det aktiva handlandet meningen skapas och utveckling av yrkesidentiteten sker.

När eleverna beskriver sina erfarenheter från den praktikförlagda delen av utbildningen är detta skildringar som varierar beroende på elevernas tidigare erfarenheter av vård- och omsorgsarbetet. Det är inte självklart att mötet med praktiken blir odelat positivt. Bitania beskriver:

> *Jag kände i den första praktiken, […] allt var nytt, jag var alltid rädd och blyg, och du vet är du redan blyg du vågar inte ens fråga.* Bitania

När Bitania kommer ut i den första vård- och omsorgspraktiken möter hon en ny miljö, nya människor och nya krav. Den nya och främmande miljön kommer att förstärka hennes redan tidigare känsla av otrygghet. Det aktualiserar hennes tidigare blyghet, som också hindrar henne från att kunna ställa några frågor. Den osäkerhet eleven beskriver påverkar på så sätt hennes möjligheter att kunna delta i arbetet.

Att avslöja sig och visa upp den egna okunskapen förutsätter att man känner sig någorlunda trygg med de personer man har runt sig och att man kan och vågar fråga. Intervjutexten ger exempel på att man för att kunna fråga måste veta vad man ska fråga efter och framför allt har modet att fråga. Det finns som texten visar en risk att de personerna med minst erfarenhet och mest tvivel på den egna kompetensen har svårast att ställa frågor.

Pia beskriver i följande citat sin första tid i vård och omsorgspraktiken:

> *Jag fick ju mest sitta och titta på och försöka tänka mig in i situationer mer än att göra själv. Nu får jag göra mer lite mer saker själv, men jag får ju inte göra allt* (Pia)

När Pia kommer ut i praktiken får hon inledningsvis mest titta på. Det handlar med elevens berättande i väldigt liten utsträckning om att få göra själv. Det arbetet hon får utföra är tillsammans med andra mer erfarna kollegor. Även om eleven till en början mest får studera vad och hur de andra gör leder praktiken till att få ta del av det som händer. Att iaktta de andra och bekanta sig med de hjälpmedel som används i vård- och omsorgsarbetet lägger en grund för ett mer aktivt deltagande i framtiden. Citatet kan ge ett exempel på hur utbildningen ger möjlighet till ett legitimt perifert deltagande som ger möjlighet till ett alltmer centralt deltagande och utvecklad kompetens. I Pias fortsatta berättande beskriver hon hur hon får ta del av alltmer arbetsuppgifter under den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen, som blir allt mer avancerade och som ställer krav på att ta ett allt större ansvar.

Flera av intervjupersonerna uttrycker en tveksamhet till det kunnande och den kompetens skolan erbjuder. Det finns vad som framstår en misstro till det som sägs i den formella delen av utbildningen, om detta verkligen överensstämmer med verkligheten, hur det fungerar i praktiken, i mötet med vårdtagarna.

Om man som en del av eleverna har erfarenhet sedan tidigare av vård- och omsorgsarbete ökar möjligheterna att kritiskt granska utbildningen.

> *Jag tänkte mycket när vi läste i skolan, att det är ju inte riktigt som man läser, hur man ska göra och hur vad man ska göra, Det är ju jätteannorlunda*. (Karin)

Karin med sina tidigare erfarenheter av vård- och omsorgsarbete är kritisk till utbildningen och det teoretiska hon tar del av i skolan, som hon menar inte överensstämmer med vad som krävs i praktiken. Den kritiska inställningen till utbildningen återkommer i flera citat och kan vara ett resultat av en osäkerhet inför att kunna lära sig det nya man förväntar sig möta under utbildningen. Att komma tillbaka till skolan efter många års arbetslivserfarenhet kan innebära att uppleva sig ifrågasatt. Att ta till sig det nya man lär sig kan någon tid.

Man lärt sig lite grejor som man i tysthet har provat på någon helg när man jobbat och som har ju funkat och då är det ju klockrent. Det går då inte att ha den inställningen jag hade från början. (Lisa)

Lisas inledningsvis kritiska inställning till lärarna och utbildningen förändrades succesivt. Genom att försiktigt pröva visade sig att det hon lär sig i utbildningen är användbart i det praktiska arbetet.

Ett sätt att förstå elevernas ambivalenta hållning till den formella utbildningskontexten kan vara att eleverna med en tidigare erfarenhet av vård- och omsorgsarbetet upplever sig ifrågasatta i utbildningen. Det finns en rädsla att deras tidigare yrkesutövande och den praktiska kompetensen inte är aktuell och hållbar. En annan förståelse för elevernas kritiska attityd till utbildningen är att denna inledningsvis framstår som dåligt förankrad i praktiken. Utbildningen och deras tidigare erfarenheter av det praktiska vård- och omsorgsarbetet innebär mötet med två skilda kulturer.

Men jag är mer praktiker, jag har jättesvårt att läsa mig till saker och få det inmatat så här. (Annelie)

För Annelie är det i det praktiska arbetet kunskaperna faller på plats och får en mening. Hon anser sig vara mer praktiker än teoretiker. För henne blir därför den praktiska delen av utbildningen viktig. Utifrån Annelies tidigare skildring kan hennes egen identifiering som praktiker vara ett resultat av tidigare misslyckanden i skolan. Det är i det praktiska arbetet hon ser sig uppskattad och kan identifiera sig som den kompetenta yrkespersonen hon önskar vara.

Även om flera citat beskriver värdet av den praktikförlagda delen av utbildningen och de möjligheter denna kan öppna upp för, finns det andra berättelser som istället beskriver de problem som kan uppstå på praktikplatsen.

För att praktiken ska vara en plats på vilken man kan utvecklas krävs att det finns möjligheter att lära.

Man kommer till en arbetsplats och man får lära sig av dem som är där och många av dem som är där har ingen utbildning och du får lära dig fel arbetssätt från början. (Ola)

Ola beskriver hur praktikplatsen kan verka hämmande och inte erbjuda lärande av den förväntade kompetensen. Praktikplatsens möjligheter kan vara begränsade av den kompetens yrkesgemenskapen har. Det finns till och med

en risk att lära sig ”fel”, som eleven säger, genom att ta efter de andras sätt att arbeta.

Den traditionella skolan kan kompensera praktikplatsens möjligheter som plats för lärande.

> *Man kommer tillbaka till skolan och lär sig och pratar om praktiken, och sedan man byter information med de andra studenterna. Då blir man säkrare och mer självsäker på vad man gör.* (Bitania)

Bitania berättar om värdet, som hon ser, av att komma till den formella skolmiljön under utbildningen och där få möjlighet att utbyta erfarenheter med klasskamraterna. Att få möjlighet att berätta om sina egna erfarenheter, men även lyssna till andras innebär att utvecklas vidare. Det är därför möjligt att den traditionella skolmiljön är en viktig plats för elevernas lärande, på ett annat sätt än vad den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen är.

När eleverna berättar om sina erfarenheter från skolan respektive praktiken handlar det således om att det är platser som i många avseenden erbjuder olika former av lärande. En tolkning är att skolan kan öppna upp för en mer generell kompetens som är möjlig att överföra till andra yrkesverksamheter och delaktighetsbanor. På praktikplatsen kan det finnas risk att eleverna hamnar i ett beroendeförhållande till handledare och kollegor, något som försvårar möjligheten till en mer kritisk hållning. Som elev kan det vara viktigt att göra som de andra och inte ifrågasätta. Det kan vara viktigt att smälta in för att uppnå en mer central delaktighet som nybörjare och låta den regerande kompetensen styra. I skolmiljön kan eleverna utveckla ett mer kritiskt förhållningssätt till den kompetens och erfarenheter de tar del av på praktikplatsen.

Handledare och lärare

Att möta andra mer erfarna kollegor, handledare och lärare är viktigt för elevernas socialisation in i arbetet. Det är personer som är viktiga för dem när det gäller att ta del av den regerande kompetensen, att få prova på olika arbetsuppgifter, för delaktighet och känslan av tillhörighet in i yrket.

Handledarens roll när det gäller yrkesidentiteten är betydelsefull. Det är de personer som kommer att introducera eleverna in i yrket, de som visar hur arbetet ska utföras, vad som anses vara rätt och vad som anses vara fel i arbetet.

Och så var det den här tjejen (handledaren), hon var så jäkla bra att gå med, å hon lärde mig mycket. (Annelie)

Att möta den kunniga och erfarna handledaren kan vara grundläggande för det man ska lära sig under praktiken, i det praktiska arbetet. Praktiken innebär en socialiseringsprocess till vården och omsorgen, när det gäller arbetsuppgifter, men också på ett personligt plan.

Det är ju viktigt att man har en bra handledare, för att jag tror att man annars kan bli avskräckt, […] det behöver man nog ta upp. (Lisa)

Handledaren framställs i texterna vara den person som måste stötta och hjälpa, den person som representerar tryggheten i den osäkra tillvaron praktiken inledningsvis kan utgöra. Utan stödet från handledare är det inte säkert att utbildningen leder vidare till det som är tänkt, till ett arbete och en anställning. Lisa menar att det är viktigt att handledarnas viktiga position lyfts fram och att kontakten mellan skola och vård- och omsorgsverksamheterna, i vilken eleverna gör sin praktik, närmar sig varandra.

En annan i klassen har fått varit psykolog för sin handledare för att handledaren var totalt deprimerad en annan du vet[…]dom flesta är äldre nu i min klass vi kan ju säga ifrån (Annelie)

Relationen med handledarna är inte alltid oproblematisk. Texten visar på mötet med den oförberedda handledaren som snarare själv behöver stöd i arbetet än att kunna stötta någon annan. Det blir då viktigt att som elev själv klara av de situationer som uppstår. Det verkar som att praktiken ställer krav som inte alla kan hantera. Vad händer med de yngre eller de svagare eleverna när de möter handledare som av olika anledningar har övergivit sin roll som handledare? Som äldre och erfaren har man en fördel genom att kan man ta för sig och säga ifrån. Som rutinerad finns det annan problematik. Annelie berättar:

Mer att jag känner att jag nästan kan mer än de som jobbar där (handledaren). Dom tappar väl sin utbildning, […]Men man får ju säga det på ett snyggt sätt, passa sig så att man inte kommer som en viktigpetter. (Annelie)

Det är problematiskt när man som studerande kan mer är de som ska handledda in i yrket. Som vuxenelev är det, som texten visar, inte självklart att de som ska handleda har mer kompetens och erfarenheter än eleverna själva har. Trots detta är det viktigt att inte sticka ut och frångå rollen som elev, något som skulle kunna innebära att väcka irritation och avståndstagande från handledare och från andra i personalgruppen. Som elev är man beroende av sin handledare i flera avseenden. Det är handledarna som introducerar arbetet och som bedömer om man blir godkänd eller inte. Handledaren fungerar som ”dörröppnare” in i verksamheten. De kan i rollen som handledare öppna upp för den kollegiala gemenskapen, respektive utestänga de elever som av olika anledningar inte håller måttet.

När eleverna beskriver sina handledare finns det en förståelse för deras situation, både de möjligheter som finns och det som kan verka begränsande för dem som handledare. Det handlar om bristande erfarenhet och kompetens, men också om brist på tid som kan vara ett hinder för handledaren att kunna ge eleverna den uppmärksamhet de önskar.

Lärarna är utan undantag beskrivna i positiva ordalag. De är kunniga, vänliga och har på alla sätt bidragit till de positiva sidorna av utbildningen.

> *Det är en sak när man får lära sig en mängd fakta uppräknade, och ska ta till sig det. Det är skillnad när Åsa som förklarar på ett sätt som det blir roligt och skämtsamt samtidigt som man verkligen lär sig.* (Pia)

När läraren, som Pia beskriver, ger exempel från sina egna erfarenheter från vården och omsorgen blir det lättare att lära sig.

Även i nästa citat poängteras det roliga med undervisningen och inte minst det värdefulla med att träffa läraren och ta del av dennes erfarenheter:

> *För det blir roligt, för hon har en kunskap som jag inte tror att vi hade suttit med en lärare som bara hade gått på lärarhögskolan och läst.* (Peter)

Peter beskriver vikten av att läraren kommer från verksamheterna. En förklaring till den betydelse läraren har i elevernas berättande är deras närhet till vården och omsorgen och därmed för eleverna att själva känna tillhörighet med arbetet och yrkesgemenskapen. Läraren kan anses vara den betydelsefulla andra som kan förmedla de normer och värderingar som har inflytande på eleven avseende den framtida yrkesidentiteten, men också när det gäller påverkan på ett personligt plan.

Lisa berättar:

> *Hon visste var man var och vad man kunde och hon ser till att man utvecklas, […]Hon har varit mitt mentala stöd faktiskt utan att hon vet om det.* (Lisa)

Som framgår i citatet är lärarna är inte bara viktiga när det gäller det som rör arbetet och att bidra med yrkeskunnandet. Med texten framstår betydelsen av att bli sedd av läraren, något som stärker elevens självförtroende. Det är möjligt att det är läraren som gjorde det möjligt för Lisa att genomföra utbildningen.

Citaten tydliggör den betydelse andra personer, i detta sammanhang handledare och lärare har för elevernas lärande, delaktighet och den viktiga identitetsprocessen in i yrket.

Personlig mognad

Även om intervjupersonerna inte själva uttrycker att utbildningen och praktiken leder till en personlig utveckling kan deras berättande om utbildning och erfarenheter åskådliggöra vad som kan uppfattas vara en personlig mognad.

Det förefaller i flera citat hända något med utbildning och erfarenhet, något som det följande citatet kan vara exempel på. Karin berättar:

> *När jag började här så visste jag faktiskt ingenting.* (Karin)

När Karin börjar sitt arbete som outbildad inom vård och omsorg beskriver hon sin känsla av att inte veta och kunna någonting. Vi anar att citatet vittnar om att den osäkerhet eleven upplevde inledningsvis i arbetet med tiden har förändrats, till en högre grad av självsäkerhet i sitt arbete. Det är en utveckling som skett genom utbildning, en ökad erfarenhet och i en komplex interaktion med andra.

Det eleverna förväntar sig med utbildningen är att lära sig mer om något konkret, till exempel om det medicinska. När eleverna beskriver sina erfarenheter handlar det också om att lära sig veta var gränsen går för de egna möjligheterna. Om att lära sig att kunna orientera sig, om sin egen och andras plats i tillvaron.

Pia berättar om sin frustration i arbetet och mötet med vårdtagarna:

> *Så det tycker jag är väldigt jobbig, när de är så sjuka, att det är utom min kraft, och jag inte kan hjälpa dem med det.* (Pia)

Den kraft Pia efterlyser kan handla om brist på kompetens, utbildning och erfarenhet, men kanske i högre grad om något som kan beskrivas som avsaknad av en yrkesmässig mognad. En sådan kompetens hänger samman med erfarenhet av och insikt om sin egen begränsning, och inte minst om hur man som anställd i vården och omsorgen kan lära sig hantera denna begränsning. Det handlar om att känna till gränsen, för de krav arbetet kan ställa på Pia, som vårdare. Det handlar om insikt om de egna möjligheterna, om vad man kan göra och vem man är. Förmågor som kan kopplas till självförståelse, förståelse för andra, och med en solid yrkesidentitet

I det följande citatet beskriver Karin sina erfarenheter och vad som framstår som en personlig utveckling. Hur hon har lärt sig att förhålla sig till vårdtagarna, men kanske i första hand att förhålla sig till sig själv:

> *Man blir ju irriterad ofta. Men, man får ju liksom lägga det bakom sig, man lär sig ju liksom alla är olika och vill göra på sitt sätt. Man kan inte göra på samma sätt.* (Karin)

Karin beskriver den irritation hon kan uppleva i arbetet, som exempelvis kan uppstå när tidschemat spricker, eller när de gamla ställer krav som hon inte kan uppfylla. Det Karin beskriver att hon lärt sig, *att alla är olika*, kan handla om att lära sig att lyssna in andra och sig själv, att reflektera över varför och därefter handla. Det handlar om en komplex kompetens som erhålls genom olika erfarenheter i praktiken och genom utbildning tillsammans med andra.

Ola svarar på min fråga vad han upplever vara problematiskt i arbetet. Det är ett svar som kan styrka min tidigare tolkning om komplexiteten i arbetet och om att den nödvändiga yrkeskompetensen omfattar självförståelse:

> *Svårigheterna ligger nog inte hos dem (vårdtagarna), utan hos mig själv, […] Efter utbildning och erfarenheter och utbildning så klarar man nog i princip av att bemöta olika personlighetstyper och olika sjukdomar på ett respektfullt och bra sätt.*
> (Ola)

Ola beskriver de svårigheter han upplevt inledningsvis i arbetet som outbildad och hur insikt och förståelse och därmed möjligheten att möta vårdtagarna i olika situationer har ökat med utbildning och erfarenhet. Han beskriver vidare de förändringar han ser hos sig själv och hur han uppfattar att förändringen har uppkommit:

> *det kan ju sitta i en känsla som man har läst något samtidigt som man har pratat med någon samtidigt som man har upplevt med någon tidigare, så det blir ju en kompott av olika saker […]det är ju en process som pågår hela tiden hur man bemöter och ser på situationer.* (Ola)

Ola beskriver en kontinuerlig lärprocess som omfattar erfarenheter av möten med andra, men som också involverar det som står att läsa sig till. Som citatet beskriver handlar det inte om att lära sig något konkret och inte heller om en abstrakt kompetens, utan om en samverkan mellan det påtagliga, det praktiknära och det teoretiska. Den förmåga Ola beskriver han har fått med tiden handlar om att kunna lyssna av, bedöma och handla utifrån vad varje speciell situation kräver. Det är en förmåga som innefattar att ha en blick för den enskilda vårdtagarens behov. Den förmågan som inte i första hand kan läras utifrån en bok, utan i ett sammanhang tillsammans med andra. Citatet visar att den kompetensen arbetet inom vård och omsorg kräver omfattar ett komplext lärande.

Sammanfattande analys och erfarenhetsöverskridande tolkning

I detta kapitel har mitt intresse varit att undersöka och analysera elevernas lärprocess utifrån de krav på yrkeskompetens eleverna erfar att utbildningen och arbete inom vård och omsorg kräver. Det vill säga de krav som ställs för att de ska gå från den perifera legitima delaktigheten till en mer central delaktighet. Viktiga delar av den lärprocess eleverna tar del av handlar med Wengers terminologi om reifikation, det vill säga att begreppsliggöra, att konkretisera det abstrakta. Det handlar vidare för eleverna om att möta de medierande artefakter vård- och omsorgsutbildningen och det framtida arbetet omfattar. I det här kapitlet i samband med elevernas lärprocesser har det också varit av intresse att undersöka var och med vem lärandet sker.

Väsentligt i enlighet med intervjupersonerna skildringar är att utföra det goda arbetet. Vad som är det goda arbetet bedöms inte bara av den enskilda

personen, utan handlar till stora delar om att växa in i och få legitimitet i en yrkesgemenskap. Den praktiska kompetensen och det som handlar om det kroppsliga och den medicinska kompetensen hör hit. Det handlar dock i hög grad också om en outtalad kompetens, där det krävs att man utnyttjar personliga erfarenheter. Att man på ett skickligt sätt kan växla mellan personliga, närmast privata identiteter och mera utpräglade yrkesidentiteter. Det innebär att det i vård- och omsorgspersonalens kompetens ingår såväl traditionellt kunnande som praktisk erfarenhet. Att lära sig när den senare ska brukas och hur, är ett viktigt led i kompetensutvecklingen. Men återigen ser vi att kompetensen inte bara ska utvecklas i en personlig utveckling, utan också i ett socio-kulturellt samarbete, som man tillägnar sig tillsammans med andra mera erfarna inom yrkets gemenskap. Till en del möter man dem redan under utbildningen, främst i praktiken.

Den sammanfattande tolkningen visar på fyra teman. Det första temat handlar om yrkeskompetens, om förhandlat meningsskapande och den komplexa kompetens som ligger till grund för yrkesidentiteten. Det andra temat visar hur praktiken kan utgöra ett rum för lärande och delaktighet och betydelsen av relationer med handledare, lärare och vårdtagare. Det tredje temat belyser vad som kan anses vara det Wenger talar om som en form av regerande kompetens, ”regimes of competence”.[378] Det som innebär den sociala gemenskapens förhandlade meningsskapande, en yrkeskompetens som kan ses som sammanhållande för gruppen.[379] Det fjärde temat tar upp specifika kompetenser som handlar om en mer informell kulturell kompetens och den språkliga, kommunikativa kompetensen, som med resultatet kan visa sig vara grundläggande för den eftersträvansvärda legitimiteten och delaktigheten.

Yrkeskompetens och ett sätt att vara

Det lärande eleverna frågar efter och som vård- och omsorgsarbetet kräver handlar inte om att utveckla en specifik kompetens, utan snarare om ett lärande som omfattar en kombination av fakta, praktisk kompetens, att kunna handla och om ett gott omdöme. Det senare kan kopplas både till personliga egenskaper och sociala bedömningar. Tillsammans verkar det dock handla om en kompetens som är den viktiga förmågan i arbetet, att kunna förstå de

[378] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 136
[379] Ibid.

gamla, om empati, att kunna se och att kunna lyssna.[380] När jag tar del av elevernas beskrivningar av de krav arbetet ställer handlar det om en komplex kompetens som emellertid inte till alla delar tillhandahålls via utbildningen. Arbetet kräver, i enlighet med vad eleverna talar om, en personlig yrkesmässig mognad. Exempel på detta kan vara de utsagor som visar på insikt och förståelse för vårdtagarna. Men, den utvecklade yrkeskompetensen innefattar även insikt om den egna kompetensen, den egna förmågan, vad man kan och vad man har möjlighet att göra i den specifika situationen. Det handlar om de egna möjligheterna och begränsningarna. Den kompetens som är viktig i vård- och omsorgsarbetet beskrivs även som att ha förmågan och att våga frångå fastslagna principer.

Alsterdahl använder begreppet förtrogenhetskunskap när hon beskriver hur undersköterskorna tränas i att utveckla det som beskrivs vara en tyst kunskap.[381] Det handlar inte sällan om en balansgång mellan dialog och list.[382] Att använda sig av list eller knep, att lirka kan vara ett sätt för de med mindre resurser att kunna genomföra det planerade arbetet. Även om detta är en kompetens som inte i första hand tillägnas genom teorier utan genom erfarenhet, kan den i enlighet med elevernas utsagor, i likhet med som Alsterdahl beskriver utvecklas med erfarenhet och i samtal med andra.[383]

De krav arbetet ställer på personlig mognad och på personliga egenskaper som resultatet visar, framkommer även i annan forskning. Törnqvist ger i sin avhandling exempel på hur vårdbiträdena beskriver betydelsen av att vårdpersonalen har ett ömsint bemötande, är förstående, lyhörda, kan lyssna, är lugna och inte stressar.[384] Törnqvists beskrivning av omsorgskompetens handlar, i enlighet med hennes resultat, om att möta vårdtagarna på ett speciellt sätt. Omsorgskompetens, som Törnqvist, beskriver innebär att vara glad, mjuk och varm. Törnqvists beskrivning av omsorgskompeten framställs som en särskild förmåga. I enlighet med resultatet menar jag att den kompetens och det kunnande eleverna beskriver omfattar en yrkeskompetens som till stor del handlar om en personlig mognad, en identitetsutveckling. Exempel på ett liknade resonemang för bland annat Colley et al, som skriver att yrkesutbildning inte främst handlar om att lära sig en yrkeskompetens, utan att

---

[380] Gustavsson, B. (2000).
[381] Den kunskap som Alsterdahl, 2002 beskriver som förtrogenhetskunskap, är som jag ser det nära besläktad med begreppet erfarenhet. Att vara förtrogen ser jag höra samman med att ha erfarenhet av.
[382] Alsterdahl, L. (2002). s. 114
[383] Alsterdahl, L. (2002). s. 98
[384] Törnqvist, A. (2004).

lära sig hur man ska vara och vem man ska vara.[385] Det centrala i Lave och Wengers lärteori är att lärandet förändrar individens handlingsmöjligheter och därmed också vem eleven är, vilket innebär en existentiell dimension i tanken om lärande.[386] Insikt om vem vi är och ett förgivettaget sätt att vara är troligtvis produkten av både en personlig och en social meningsskapande-process. Det handlar om personliga, inifrån kommande krav och sociala krav på meningsskapandet, från utomstående, om vem vi ska vara i olika situationer, som vård- och omsorgspersonal och som privata personer.

Praktiken

Den yrkesmässiga mognaden kan, med elevernas berättande, uppfattas höra samman med den personliga mognaden och något som utvecklas under den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen, i mötet med handledare, kollegor och främst i mötet med vårdtagare. Detta innebär att praktiken är viktig för eleverna. Vem deras handledare är och den personalgrupp de möter kan vara avgörande för elevernas möjligheter att utveckla den yrkeskompetens som krävs. Billet menar att tillträde till yrkeslärandet inte är självklart för eleverna, utan är beroende av att eleverna erbjuds tillträde till yrkesgemenskapen.[387] Eleverna beskriver också betydelsen av att komma till ”rätt” arbetsplats för att kunna ta del av de arbetsuppgifter som är viktiga för deras lärande. Det är nya arbetsuppgifter som anses vara mer värdefulla. Det innebär att olika erfarenheter ger upphov till olika möjligheter till lärande. Flera elever beskriver vad som kan betecknas som ett lärande under praktiken i form av ett lärlingslärande.[388] Den oerfarna lär av de mer erfarna, den enskilda individen lär i praxisgemenskapen. Att då få en handledare som inte har den rätta kompetensen kan vara förödande. Vikten av att möta den rätta handledare understryks bland annat av Lisas berättelse: *Det är ju viktigt att man får en bra handledarare för att jag tror att man annars kan bli avskräckt, man kan bli rädd för att börja jobba.* När Lisa fortsätter att berätta beskriver hon en konflikt med sin handledare som i det närmaste ledde till att hon blev underkänd på sin praktik. Samma elev beskriver: *vi som är äldre vi kan ju säga ifrån, vi kan ju försvara oss[…]det gäller att vara på hugget och då gäller det att ha en bra handledare.* Att vara elev ute i vård- och omsorgspraktiken ställer krav på att kunna utföra de arbetsuppgifter som ingår i arbe-

[385] Sandberg, J. & Pinnington, A. (2009); Colley et al. (2003).
[386] Lave, J. &Wenger, E. (1991/2011); Ax Mossberg, M. (2009); Tanggaard, L. (2007).
[387] Billet, S. (2002).
[388] Lave, J & Wenger, E. (1991/2011).

tet, i enlighet med handledarens direktiv. Det är viktigt att vara aktiv och delaktig, men inte överskrida gränsen för den roll man ska ha som elev och novis. Att hålla sig väl med sin handledare är viktigt. Det är handledaren som kan vara ”dörröppnare” till den åtråvärda anställningen. Det gäller att balansera mellan det handledarna säger i förhållande till det lärarna talar om. Det finns en regerande kompetens som är viktig att förhålla sig till för få tillträde till gemenskapen på arbetsplatsen. Med elevernas berättande kan de under utbildningen uppfattas delta i två skilda arenor som inte alltid är kompatibla. En viktig del av yrkeslärandet är därför att kunna avgöra vilken kompetens som är relevant i den situation man befinner sig, men också att kunna överföra och omsätta denna från ett område till ett annat. Det handlar om att kunna ta med sig erfarenheter och använda dessa i olika sammanhang för att utvecklas vidare som person. Detta är också viktigt för utveckling av den mer övergripande yrkeskompetensen för yrkesgruppen och för verksamheterna inom vård- och omsorg.[389]

Min tolkning av elevernas berättande om praktiken visar på den betydelse den har för deras yrkessocialisation och deras plats i yrkesgemenskapen. Analysen pekar dock även på den risk som föreligger om praktiken och handledaren inte svarar upp till de krav eleverna ställer, för att ta del av det lärande de förväntar sig och som de behöver. Jag har tidigare beskrivit hur Ola som ny, tar efter de andra på arbetsplatsen och efterhand upptäcker att han lärt sig fel, men som han säger var rätt då, på den arbetsplatsen. Detta kan stärka den kritik som ha riktats mot Lave och Wengers teori, det som kan ses innebära att nykomlingarna introduceras in i en i närmaste diskursiv praktik.[390] Det vill säga att eleverna tar del av en begränsad yrkesgemenskap utifrån vad arbetsplatsen rymmer ifråga av kompetens och erfarenheter, med vilken risken finns att den kompetens som ryms på en arbetsplats är cementerad i de förhållanden som råder där.[391] Den kompetensen och de erfarenheter praktiken erbjuder kan på det sättet anses vara alltför smal och bidra till det som handlar om faran med det som är traditionens konserverande verkan.[392]

Eleverna beskriver i positiva ordalag möjligheten att få komma till skolan och dela sina erfarenheter från praktiken med klasskamrater och lärare, något som förefaller stimulera deras lärprocess. Wenger beskriver utbildningens

---

[389] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 139
[390] Fuller, A. (2007).
[391] Billet, S. (2002); Fuller, A. et. al. (2005).
[392] Lauvås, P. & Handal, G. (2001). s.116

möjlighet att vidga perspektiven och utveckla identiteter och skriver: ”Education is not merely formative – it is transformative”.[393] Mogensen, med flera har beskrivit behovet av att integrera den formella utbildningen i den verksamhetsförlagda delen i större utsträckning.[394] Det kan därför som resultatet visar finnas ett stort värde i att som elev få möjlighet att vistas på olika platser under utbildningen, den formella skolkontexten och vård- och omsorgsverksamheten och på det sättet ta del av olika erfarenheter och kompetenser.

Den regerande kompetensen

Värdet av att lära sig inom det medicinska området återkommer i mitt resultat i likhet med annan forskning.[395] Eleverna menar att genom att lära sig det medicinska innebär också större möjligheter att ge en bra vård och omsorg. För andra har det medicinska inget värde när de gäller de arbetsuppgifter de utför för tillfället, men kan vara av värde i andra sammanhang. Den betydelse som åläggs det medicinska kan delvis vara ett resultat av den offentliga debatten, i vilken problemen inom vård och omsorg är kopplad till personalens bristande kompetens. Utbildning är tänkt att lösa dessa problem och förebygga framtida skandaler inom vården och omsorgen. En annan förklaring är att för eleverna innebär den medicinska kompetensen en bekräftelse på att man tillhör den utbildade gruppen. Det medicinska kunnandet ger legitimitet bland kollegor i vård- och omsorgsgemenskapen. Att få kompetens i det som rör det medicinska kan på det sättet vara att stärka sin position inom yrkesgemenskapen och att höja statusen, en ökad grad av professionalisering.[396] Wreder beskriver, i överensstämmelse med detta, att intresset för den kroppsliga omsorgen kan bero på att denna anses ha ett högre värde i förhållande till andra arbetsuppgifter, som hör till vård- och omsorgspersonalens uppgifter; städa, diska, tvätta.[397] Hon menar att det kan ha sin förklaring utifrån att den kroppsliga omsorgen är en del av arbetsuppgifterna inom vård och omsorg som kräver en specifik kompetens. Det kroppsliga närmar sig också den åtråvärda och statusfyllda medicinska domänen, det vill säga läkarens och sjuksköterskans arbetsområden. Ett ytterligare exempel på förklaringen till det värde som åläggs det medicinska kan förklaras med att de

[393] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 263
[394] Mogensen, Thorell Ekstrand, Löfmark. (2010).
[395] Törnqvist, A. (2004).
[396] Byström, E. (2013); Franssen, A. (1997).
[397] Wreder, M. (2005); Gleerup, J. (2009).

kan vara tydliga att identifiera inom själva utbildningen. Det är också mätbart och kan lätt kontrolleras. Detta är kompetens som kan kopplas samman med den framskjutna roll den vetenskapliga och evidensbaserade forskningen har i utbildningen och samhället idag. Den för närvarande överordnade vetenskapliga rationaliteten inom vården.[398] Det mätbara blir på det sättet överordnad den kompetens som bygger på förnuft och känsla.

Det är möjligt att den medicinska kompetensen i viss mån har fått sitt värde från utomståendes värdering av ämnet och inte från vård- och omsorgspersonalen själva. Som Wenger beskriver finns det dock möjlighet för individerna i praxisgemenskapen att förhandla även om den överordnade formen av mening (economies of meaning).[399] Min tolkning när jag tar del av intervjupersonernas resonemang är att de till stora delar i arbetet ”äger meningen” med vad de lär sig, den kompetens de tar del av. När jag skriver att de äger meningen, menar jag att de har möjlighet att själva ta ansvar för den förhandling av mening som är en följd av utbildningen och erfarenheterna under praktiken. Jag ser det som att de själva kan ta ansvar för vad det är viktigt att lära sig och hur de ska använda sig av kompetensen.[400]

Som jag inledningsvis skrev i avsnittet, är en förklaring till det värde som tillskrivs den medicinska kompetensen att den möjliggör att hjälpa vårdtagarna i större utsträckning. Att lära sig det medicinska kan på så sätt anses innebära att kunna erbjuda ett tryggt sätt att hantera de svåra mänskliga frågorna som aktualiseras i samband med att människor blir allvarligt sjuka och kanske riskerar att dö. Möjligheten att kunna ge den sjuka kroppen medicinsk vård är en hjälp när det är svårt att tala om lidande och ångest. Schuster beskriver betydelsen av ändamålsenliga förklaringar, något som kan ge tydlig vägledning i de komplexa situationer som kan uppstå i arbetet.[401] Det medicinska, det biomedicinska och rationella tänkandet kan vara ett sätt att distansera sig från det svåra. Den professionella rollen är dock inte reducerad till ett rationellt tänkande med fokus på biomedicin.

En annan viktig förklaring till elevernas stora intresse för de medicinska kurserna är nog också att den medicinska kompetensen direkt knyter an till den mera praktiska kompetensen som vård- och omsorgsarbetet innefattar. De arbetsuppgifter som omfattar att arbeta med andras kroppar, att ge den

---

[398] Fejes, A. (2012).
[399] Wenger menar att det finns en mening, ”economy of meanings”, skapad av en vidare grupp av utomstående, personer som inte är involverade i den aktuella verksamheten (Wenger, 2008, s.199 - 200).
[400] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 201
[401] Schuster, M. (2006). s. 106

kroppsliga omsorgen åt gamla och sjuka. Det kroppsliga arbetet innebär en intimitet som kan verka avskräckande för en del, men som för flertalet, som det verkar, innebär legitimitet och delaktighet i yrkesgemenskapen. Det är även arbetsuppgifter som kan leda till djupare känslor av tillhörighet i form av engagemang, att kunna föreställa sig den andres behov och att ingå i ett gemensamt projekt.

Det övervägande oproblematiska förhållningssättet till den kroppsliga omsorgen, enligt resultatet, kan vidare tolkas vara en strävan efter delaktighet i yrkesgemenskapen. Det handlar om att utföra de arbetsuppgifter som ingår i arbetet, att inte klaga, om en önskan att passa in.[402]

Den kulturella och språkliga kompetensen

Resultatet visar att delaktigheten i yrkesgemenskapen ställer krav på att ha kulturell kompetens, något som innefattar att känna till de normer och värderingar som gäller i yrkesgemenskapen men också i samhället i övrigt. Den kulturella kompetensen kan även innefatta yttre attribut, kläder, uppträdande. Det handlar om koder som reglerar hur, var och när man handlar och hur man ska vara.[403] Exempel på de krav som ställs på eleverna för att få ökad legitimitet kan handla om att känna till beteenden runt matsituationer, att veta hur de på arbetsplatsen fikar och vilken sylt vårdtagarna äter till vad. Men, det ställs också krav på hur man ska agera i arbetet, om hur man ska vara som yrkesperson inom vård och omsorg.[404]

Torres ger exempel på hur intervjupersoner som själva har en invandrarbakgrund beskriver hur icke-svenskar är mer högljudda och har svårigheter att dra gränsen mellan att vara privat och professionell.[405] Intervjupersonen, som Torres relaterar till, har först efter många års erfarenhet som enda icke-svenska på en helsvensk arbetsplats, lärt sig den professionella attityden i arbetet. Samma intervjuperson, beskriver Torres, uttrycker svårigheterna att ta del av den viktiga kulturella kompetensen när det inte längre är svenskar i majoritet inom vård- och omsorgsverksamheterna.

Behovet av att lära sig det svenska språket återkommer i texterna, dels från de elever som uppfattar sig själva som språksvaga i det svenska språket och från de som anser att kollegorna behöver lära sig mer. De språkliga tillkortakommandena återkommer därmed i intervjuerna som ett problem för elever-

[402] Hertzberg, F. (2006). s. 180
[403] Nilsson, A. (2006). s. 216
[404] Torres, S. (2010b).
[405] Torres, S. (2010b). S. 78

na. För de av eleverna som inte har den språkliga kompetensen i det svenska språket handlar det om svårigheter att förstå vårdtagare och kollegor, men också att själva kunna ge uttryck för vad de vill och vilka de är. Betydelsen av ett nyanserat språk, att kunna berätta om sig själv och om andra, att kunna lyssna och delge andra återkommer i texterna.

Den betydelse språket har i den sociala processen för den reflexiva förmågan och självmedvetenheten innebär att brister i språket kommer att vara ett avsevärt hinder att tillägna sig utbildningen. Svagheter i det svenska språket kommer att i hög grad komplicera den sociala gemenskapen i arbetet och i andra sociala sammanhang. Språket är väsentligt för vår möjlighet att kommunicera, men det är också en resurs för att utforska tillvaron, skapa förståelse för andra och oss själva. Som Wenger skriver är delaktighet och reifikation varandras förutsättningar, de utgör tillsammans två processer som tillsammans skapar förutsättning för meningsskapandet.[406] Att tingliggöra, med, Wengers terminologi reifikation, innebär att konkretisera det abstrakta.[407] Ett exempel på detta kan vara den betydelse det har för eleverna att lära sig om lagar och regler för deras känsla av delaktighet i yrkesgemenskapen inom vården och omsorgen.

Med elevernas berättande framstår betydelsen av det vardagliga språket när det gäller det som sker i det vardagliga, till exempel i dialogen med vårdtagare och kollegor, men arbetet ställer också krav på ett yrkesspråk. Jansson pekar på de mångfasetterade krav på språk som ställs inom relationspraktiker.[408] Med exempel på de samtal sjuksköterskor har i sitt arbete beskriver Jansson en språklig hybrid bestående av relationsskapande och småprat och ett yrkesspråk med ett professionellt förhållningssätt.

Lindberg betonar vikten av språkundervisning som erbjuder varierande språkfärdigheter i såväl allmän som specifik karaktär.[409] Detta överensstämmer med elevernas utsagor om deras behov av ett mer mångfacetterat språk. Lindberg menar att eleverna måste få tillägna sig, dels det yrkesspecifika språket, de termer som är en del av yrkeskompetensen. De behöver även ett språk som möjliggör ett mer långsiktigt mål med människors utveckling och möjligheter, med delaktighet och demokrati. Att fokusera i allt för hög grad på personers yrkesspråk, på det som benämns som yrkessvenska är problematiskt. Lindberg menar att det finns en risk med de krav som ställs på sfi-

---

[406] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 53
[407] Wenger, E. (1999/2008). s. 63.
[408] Jansson, G. (2010).
[409] Lindberg, I. (2009).

utbildningen[410], med en tydligare koppling till arbetslivet och den starkare betoningen på så kallad ”yrkessvenska”. Detta är krav som hon menar innebär en utveckling mot en slimmad utbildningsform i syfte att höja, som Lindberg beskriver, elevernas värde på arbetsmarknaden. Det är dock en utveckling som kan landa i en slimmad, skräddarsydd och marknadsanpassad språkundervisning, med en språkfärdighet, som inte uppfyller de krav som ställs på vård- och omsorgspersonalen. Den språkliga kompetensen som ställs på eleverna i vård- och omsorgsutbildningen handlar om betydligt mer fördjupad språklig kompetens, för att svara upp mot de krav arbetet ställer. De krav på språk som ställs i arbetslivet är därmed inte avgränsade eller kan beskrivas på ett enkelt sätt. Hur språket används kommer också som Lave och Wenger skriver, att variera mellan olika arbetsplatser, men också mellan olika yrkesgrupper på samma arbetsplats.[411] Exempel på detta kan vara de medicinska utryck som används av den legitimerade och utbildade yrkesgrupperna inom vård och omsorg och som eleverna under utbildningen strävar efter att tillägna sig.

Krav på nya resurser

Som framgått i kapitel sex är förhoppningen att utbildningen ska leda till ett arbete, en fast tjänst och stadigare plattform, en ny chans i livet. Som flera av intervjupersonerna beskriver infrias dock inte alltid förhoppningarna. För flera förändras inte arbetsuppgifterna, förhoppningen om den fasta anställningen förverkligas inte och utbildningen kan på det sättet leda till besvikelse och frustration. Den insikt som också drabbar eleverna är att det kan ställas ytterligare krav på lärande utöver den utbildning man går. I termer av delaktighet i en yrkesgemenskap kan kravet på livslångt lärande beskrivas vara ett ständigt krav på att fortsätta att kvalificera sig. Nya uppdrag, ändrade förhållningssätt kan ändra förutsättningarna i arbetet, menar Tanggaard och Elmhult.[412] På det sättet stannar inte utmaningarna vid själva vård- och omsorgsutbildningen. Eleverna anade att de skulle komma att ställas nya utbildningskrav på dem längre fram. För att se tillbaka på det mera traditionella mästar- lärlingssystemet blev lärlingen med tiden själv mästare och då släppte åtminstone kravet på anpassning från arbetskamraterna något. De krav på utveckling och lärande som beskrivs i talet om livslångt lärande kan

[410] sfi, (svenska för invandare)
[411] Lave, J. & Wenger, E. (1991/2011). s. 107-109
[412] Tanggaard, L. & Elmhult, C. (2008).

i vården och omsorgen bli en speciell påfrestning emedan det är ett arbete som ständigt ställer nya krav. Arbetet kommer att innefatta möten med nya patientgrupper, nya sjukdomar och nya behandlingsmetoder. Det kommer krav på nya medierande redskap i arbetet. Den anställda måste på så sätt ständigt försvara sin centrala ställning och legitimitet i arbetsgruppen. Gör man inte det riskerar man att marginaliseras i arbetsgruppen och gå miste om befordringsmöjligheter och kanske i förlängningen även arbetet.

Kapitel 9 – Det komplexa utbildningsprojektet

Avhandlingens övergripande syfte har varit att undersöka vuxenelevers erfarenheter av den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen och de delaktighet- och lärprocesser utbildningen innebär för eleverna. Genom att ta del av vuxenelevers erfarenheter av vård- och omsorgsutbildningen inom Komvux bidrar studien med en ökad förståelse för vad eleverna möter under utbildningen i form av hinder och möjligheter, hur miljön för lärandet ser ut och vilka krav som ställs på eleverna. Det explorativa syftet med studien innebar att mina forskningsfrågor och mitt val av de teoretiska utgångspunkterna utvecklats under analysen av det empiriska materialet. Den övergripande frågan har hela tiden gällt betydelsen av den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen för vuxeneleverna. Tre mera specifika forskningsfrågor framträdde under analysarbetet. Den första frågan löd; hur kan vuxenelevernas delaktighetsbanor beskrivas och förstås med utgångspunkt i deras eget meningsskapande berättande. Den andra frågan löd; Vilka utmaningar berättade eleverna att de mött i utbildningen och hur hanterade de dem? Vad säger elevernas berättande om sina lärprocesser, om de medierande artefakter de tillägnat sig och vad dessa artefakter betyder i vård- och omsorgsarbetet utgjorde den tredje frågan som väglett analysen av intervjuerna med vuxeneleverna.

Utbildningen som delaktighetsprocess

De empiriska resultatkapitlen sex, sju och åtta presenterar elevernas utbildningsprojekt och identifierar också vissa gemensamma drag i deras projekt. I kapitel sex åskådliggörs att det gemensamma för eleverna är att utbildningen inte bara är en utbildning, utan också är en delaktighetsprocess. Detta visar sig genom att eleverna både försöker ta sig ur ett utanförskap och vinna delaktighet i nya tillhörigheter. Resultatet visar att motivet bakom att eleverna valt vård- och omsorgsutbildningen var att de befann sig utanför arbetsmarknaden eller riskerade att hamna utanför. Ett viktigt resultat som framgått av kapitlet är dock att det inte bara handlade om vad man kan kalla ett

utanförskap av första graden, det vill säga ett utanförskap i yrkeslivet och samhället i formell mening. Den avsaknad av plats eleverna beskriver åsyftar också ett existentiellt utanförskap, förknippat med känslan av grundläggande otrygghet. Det existentiella utanförskapet, utanförskap av andra graden, exemplifieras med återgivanden från elever med immigrationsbakgrund som har svårt att finna sig till rätta i det svenska samhället, unga vuxna elever som känner sig vilsna i vuxenvärlden och andra vuxenelever som känner sig osäkra i övergången till vuxenvärlden av olika anledningar. Att vara utanför arbetslivet kan innebära, som analysen visar, att stå utanför ett socialt sammanhang. Den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen innebär för många elever kanske den enda möjligheten, som de ser, till en framtida yrkesdelaktighet, något som också ger en plats i tillvaron utanför arbetslivet. För eleverna handlar det således om att få tillträde till utbildningen och att klara av de krav denna ställer på dem i form av språkfärdighet, kulturell kompetens, studieresultat och personliga egenskaper. Efterhand som de börjar sin utbildning ställs deltagarna inför en rad krav som utmanar deras strävan efter tillhörighet, som att acceptera och kunna förhålla sig till de centrala normer och ideal som visar sig gälla i vård- och omsorgsarbetet.

I kapitel sju framkommer att vård- och omsorgsutbildningen verkligen ställer stora krav på eleverna. Det handlar bland annat om att anpassa sig och acceptera svåra situationer i mötet med vårdtagarna, exempel på detta är mötet med svårt sjuka och döende eller våldsamma vårdtagare, något som med elevernas skildringar förefaller vara ett vardagligt inslag i arbetet. För att kunna genomföra utbildningen måste således eleverna anpassa sig. Det handlar om socialisering och formering in i yrket, något som delvis sker omedvetet, men också utifrån ett reflekterande och en medveten strategi för att passa in i yrkesgemenskapen. Med Wengers terminologi kan detta beskrivas vara en förhandling eleverna för med klasskamrater, handledare och lärare, men också med vårdtagarna, om hur och på vilket sätt arbetet ska utföras. Ett viktigt resultat är att eleverna också förhandlar med sig själva om de ofta komplicerade situationer de befinner sig i. Exempel på en viktig förhandling eleverna för med sig själva, är utöver de ovan nämnda, också var eleverna ska sätta den personliga gränsen mellan att vara professionell, personlig och privat i arbetet. Även om eleverna ofta uppfattar kraven som stora och svåra antar de utmaningarna och lyckas så gott som alltid fullgöra de åtaganden som vård- och omsorgsarbetet kräver av dem. Successivt får de på detta sätt en ökad egen kompetens och social status i arbetsgruppen och utbildningen. Med detta får de också ökad legitimitet och tillgång till allt mer kvalificerade arbetsuppgifter, något som i sin tur påverkar deras lärande i

positiv riktning. Som vi ska se längre fram i detta kapitel har emellertid anpassningen sitt pris.

Kapitel åtta fokuserar på hur eleverna i intervjuerna skildrar vilket kunnande, erfarenheter och kompetenser som är betydelsefulla för att få tillträde till yrkesgemenskapen och vilka aspekter som framhålls som viktiga för att nå den tillhörighet de eftertraktar. Utifrån Säljö och det sociokulturella perspektivet handlar det bland annat om de medierande redskap eleverna möter i utbildningen och dess betydelse för deras lärprocess. Ett viktigt resultat visar att det i hög grad handlar om personliga egenskaper som avgör om utbildningsprojektet ska förverkliga de ställda förväntningarna. Detta är personliga egenskaper som är en komplex kompetens som innefattar både fysiska och intellektuella redskap, varav bland annat språket är ett mycket viktigt redskap för att deras förväntningar på utbildningens ska infrias när det gäller delaktighet i yrkesgemenskapen. De medierande redskap eleverna efterfrågar och hoppas på att utbildningen ska erbjuda kan i flera fall vara något eleverna förväntas ha med sig när de börjar utbildningen och som är en förutsättning för att klara av utbildningen. Detta är något eleverna erfar under utbildningen.

Om man utgår ifrån Lave & Wengers teori om att yrkeslärande i hög grad är en fråga om att vinna legitim delaktighet bland de etablerade inom yrket kan man säga att deras teori främst handlar om delaktighet av första graden. Resultatet visar att detta är viktigt för vuxeneleverna. Den ekonomiska tryggheten som eleverna efterfrågar hör samman med de samhälleliga förväntningarna som innefattar att kunna försörja sig själv. En betydelsefull del av det individuella utbildningsprojektet handlar på det sättet om strävan efter samhällelig delaktighet, om medborgarskap. För vuxeneleverna handlar vård- och omsorgsutbildningen emellertid också om vad jag kallat delaktighet av andra graden. Innebörden i detta är att vård- och omsorgsutbildningen för många är en fråga om existentiell inkludering. I Lave & Wengers termer kan man säga att utbildningen inte bara handlar om att successivt vinna en mera accepterad gemenskap inom en yrkesgemenskap genom att man lär sig det som de erfarna kan. Det handlar också om att ersätta elevernas tidigare sociala identiteter som exkluderad och deras låga status med en position i samhällets mittfåra, en social status som respekterad medborgare.[413] Den strävan efter delaktighet analysen visar att utbildningen förväntas leda till

[413] Lave, J. & Wenger, E. (1991/2011).

hör samman med en strävan efter grundläggande känsla av tillhörighet och trygghet.[414]

Elevernas skildringar av delaktighetens betydelse för dem kan kopplas till det Giddens skriver om i form av ontologisk trygghet.[415] Den ekonomiska trygghet eleverna strävar efter, lönearbetet, ger möjlighet att uppfylla de materiella vardagliga behoven, men är även viktigt när det gäller att ha struktur i tillvaron och att höra hemma i olika sociala gemenskaper. Arbetet bidrar till en grundläggande självkänsla och identitet.[416] Giddens skriver att arbetet är en ”stabiliserande och strukturerande faktor i individers psykologiska situation”. Till skillnad från arbetsmarknadens och den socialpolitiska synen på arbetet som främst en ekonomisk trygghet, menar också Pippola, att arbetet för individen i första hand handlar om att ingå i ett socialt sammanhang.[417]

För att belysa utbildningens betydelse när det gäller möjligheten för eleverna att etablera sig på arbetsmarknaden kan jag nämna att statistiken visar att 61 % av eleverna i den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen har en etablerad ställning på arbetsmarknaden efter avslutat vård-och omsorgsutbildning, 13 % har en svag ställning och enbart 6 % varken studerar eller arbetar.[418] [419] Jämförande statistik över elever som avslutat vuxenutbildningen inom handel och administration visar att endast 31 % av dessa elever har en etablerad ställning efter utbildningen. Nio av tio av vård- och omsorgseleverna arbetade efter utbildningen inom vård- och omsorgssektorn.

Delaktighetsbanans förlopp och viktigaste komponenter

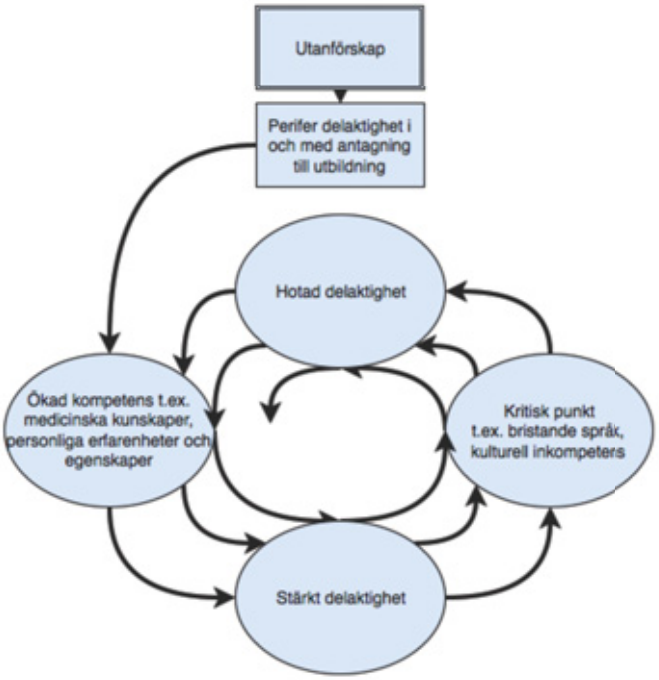
Ett viktigt fynd i intervjuerna med vuxeneleverna är att det personliga utbildnings- och delaktighetsprojektet präglas av ständiga utmaningar. Det

---

[414] Giddens, A. (1997).
[415] Ibid.
[416] Giddens, A. (1989/1993/1997/2001/2003). s. 326
[417] Pippola, S. (2010).
[418] Skolverket Rapport Dnr: 5.1.3- 2015:81 5 (34)
[419] Enligt skolverkets statistik, Rapport dokumentdatum: 2015-11-25, Dnr: 5.1.3- 2015:81 31 (34) räknas etablerad ställning på arbetsmarknaden för person som har en arbetsinkomst på minst 174 200 kr, inget som signalerar arbetslöshet eller arbetsmarknadspolitiska åtgärder. Osäker ställning innebär en arbetsinkomst på minst 147 400 kr och upp till 174 200 kr. och inte är registrerad som studerande. Svag ställning räknas en arbetsinkomst på högst 147 400 kr, inte registrerad som studerande, förekomst av heltidsarbetslöshet/arbetsmarknadspolitiska åtgärder som överstiger 274 dagar,

handlar om en konstant pendling mellan å ena sidan att vinna ny kompetens och härmed också tillhörighet i vård- och omsorgsyrket och det svenska samhället. Å andra sidan innebär utbildningen att ställas inför ett antal svåra utmaningar som riskerar att äventyra tillhörigheten. De stora krav som ställs på personalen i och med de förändringar som vård- och omsorgssektorn har genomgått under senare år och de problem verksamheterna brottas med har beskrivits av flera forskare.[420] Vård- och omsorgspersonalens position i arbetsorganisationen är svag. Till viss del kommer det att vara den egna personliga resursen man har att tillgå som är avgörande för hur arbetet ska utföras.[421] Elevernas utbildningsprojekt och den delaktighetsbana utbildningen kan innebära från utanförskap mot delaktighet i vård- och omsorgsyrket och det svenska samhället kan således beskrivas som en pendling mellan ökad kompetens och nya utmaningar. Vart efter utbildningen fortgår förvandlas pendlingen till en spiral, där den del av pendelvarvet som präglas av ny kompetens driver processen framåt, medan utmaningarna driver den bakåt, med risk för avhopp och att vuxeneleven inte klarar och inte orkar med de nya kraven (se figur 1 på nästa sida). Varje rörelse moturs innebär ökad delaktighet på basis av den ökade kompetens eleverna vunnit tidigare. Samtidigt erbjuder varje nytt varv nya utmaningar, vilket innebär att varje rörelse moturs först bär med sig ett hot mot delaktigheten som bara kan återerövras genom ökad kompetens. Med andra ord man kan säga att vägen mot inkludering och succesivt ökad delaktighet i det individuella utbildningsprojektet innebär kritiska punkter vid varje varv i figurens spiral. Exempel på kritiska punkter är mötet med de språkliga- och kulturella kompetenskraven. Dessa kan vara särskilt svåra att leva upp till för elever med immigrantbakgrund, men kan också bidra till ökad delaktighet i yrkesgemenskapen när man klarar av dem. En mer central delaktighet ställer högre krav på kompetens, ansvar och engagemang. I figur 1 ser vi spiralrörelsen så att säga bakifrån och utvecklingen framåt illustreras med de successivt minskade cirklarna i figurens centrum.

[420] Se mer utförligt Andersson, K. (2007). s. 17
[421] Thunborg, C. (2011).



Figur 1. Gemensamma drag i elevernas delaktighetsbanor

Kritiska punkter och vägskäl på delaktighetsbanan

Ett viktigt fynd i min studie är alltså att det tycks vara möjligt att identifiera kritiska punkter och vägskäl där det individuella utbildningsprojektet och delaktigheten i den nya yrkesgemenskapen hotas. I figur 1 ser man att varje varv i pendlingen har en kritisk punkt som innefattar nya utmaningar, som i sin tur, medför ett hot mot ökad delaktighet i en framtida yrkesgemenskap. I förlängningen hotas också den åtråvärda delaktigheten i det svenska samhället. Eleverna kommer under utbildningen att behöva ta ställning till hur de ska förhålla sig till ett antal kritiska punkter. En del av de kritiska punkterna som eleverna möter under utbildningen återkommer sedan i vård- och omsorgsarbetet, exempel på detta är det våld eleverna utsätts för. De kommer också att behöva välja bana i de vägskäl de står inför under utbildningen. Det faktum att elevernas grad av utanförskap inledningsvis skiljer sig åt är något som påverkar projektet, en del av eleverna står helt utanför en yrkesgemenskap när de påbörjar utbildningen, andra har redan en marginell delaktighet att bygga vidare på som timanställda inom vård och omsorg, men är outbildade.

Att börja en utbildning som vuxen

Att som vuxen återvända till skolbänken efter några år i arbetslivet kan upplevas som ett personligt misslyckande. Härmed kan inträdet i utbildningen snarare bli en påminnelse om att man befinner sig i utanförskap än en ny perifer delaktighet i en yrkesgemenskap. En av deltagarna i studien beskriver att det innebär ”att bli liten igen”. Att som vuxen komma tillbaka till skolan och återigen bli elev kan innebära att vuxenidentiteten och att vara en kompetent yrkesperson ersätts med elevidentiteten. Det kan inge känslan av att gå tillbaka i utvecklingen, något som kan vara extra kännbart för personer som redan tidigare befinner sig i en osäker position i arbetslivet, som outbildad och i ett arbete med låg status. Det kan också finnas en tveksamhet till vilken betydelse utbildningen kommer att få för dem i framtiden, när det gäller arbetsuppgifter, men också utanför arbetslivet. På liknande sätt beskriver kvinnorna i Gleerups studie sin tveksamhet till utbildningens betydelse när det gäller deras position i arbetslivet.[422] Det finns även hos kvinnorna Gleerup har intervjuat en misstro till att utbildningen ändrar den låga status kvinnorna upplever att de har i samhället.

Att på så sätt bli degraderad från att exempelvis tidigare ha varit betraktad som en kompetent vård- och omsorgspersonal, eller annan yrkesverksam person till att vara elev kan som resultatet visar vara svårt. I detta sammanhang blir valideringen av tidigare erfarenheter och tidigare förvärvat kunnande viktig och något eleverna återvänder till som något mycket betydelsefullt. Ett traditionellt sätt att förklara den betydelse valideringen har för eleverna är att den förkortar utbildningen. Ett annat sätt att uppfatta detta är att valideringen av deras kompetens och erfarenheter återger eleverna deras självkänsla och det egenvärde de höll på att mista genom att sätta sig på skolbänken som vuxna. Validering kan således vara en väg till erkännande för eleverna själva, inför kollegor och andra personer av det yrkeskunnande man har sedan tidigare. På det sättet blir valideringen ett sätt att avancera från perifer legitim delaktighet till en mer central delaktighet i yrkesgemenskapen och en form av upprättelse för den förlust av självkänslan som utbildningen först kan innebära.

De möjligheter valideringen ger att reflektera och diskutera tidigare erfarenheter innebär att den också blir en viktig lärprocess i utbildningen.[423] Det handlar om att lyfta fram svårigheter, om hinder och möjligheter i arbetet

[422] Gleerup, J. (2009).
[423] Fejes, A. & Andersson, P. (2009).

och blir på det sättet ett vägskäl i utbildningen. Fejes och Andersson menar att valideringsprocessen med bedömning av erfarenheter och kunnande leder till ett nytt sätt att agera i arbetet.[424] En förklaring till detta kan vara att det erkännande av erfarenheter och kompetens valideringen ger eleverna har betydelse för yrkesidentiteten som i sin tur leder till en ökad trygghet i arbetet.

Att kunna kombinera teori och praktik

Att begreppsliggöra och foga samman det teoretiska kunnandet med det praktiska arbetet är en viktig del av lärprocessen och kan utgöra en återkommande kritisk punkt i elevernas delaktighetsbanor. Det problematiska med att knyta samman det teoretiska och det praktiska i en vård- och omsorgsutbildning är något som återkommer i annan forskning.[425]

Flera av eleverna med tidigare erfarenheter av vård- och omsorgsarbete ifrågasätter värdet av att lära sig om teorier och hyser en misstro till dess användning i praktiken. En förklaring till elevernas tveksamhet till det teoretiska är att detta blir alltför abstrakt och att de inte kan omsätta detta till den realitet de möter i praktiken. Säljö skriver om betydelsen av att lära sig hur olika intellektuella arbetsredskap förhåller sig till omvärlden och lära sig hur dessa kan användas i vardagen.[426] Med en sociokulturell terminologi är därmed en kritisk punkt i utbildningen att övervinna motståndet till nya intellektuella redskap.[427] Det teoretiska i utbildningen innebär att bli utmanad i sättet att tänka. Det handlar om att behöva tänka på ett nytt och på ett annorlunda sätt och att omvärdera sig själv, andra och omvärlden.

Istället för den vanligt förekommande uppdelningen mellan teori och praktik skriver Tanggaard om att glappet mellan teori och praktik kan analyseras utifrån att svårigheterna att överföra teorin till praktiken handlar om att korsa olika delaktighetsbanor.[428] Det handlar inte, som Tanggaard skriver, om att överföra teori till praktik, utan om att lära sig om traditioner, värden och tillägna sig medierande artefakter och om reifikation för att nå en mer central delaktighet.[429]

---

[424] Andersson, P. & Fejes, A. (2005).
[425] Mogensen, E., Thorell- Ekstrand, I. & Löfmark, A. (2010).
[426] Säljö, R. (2014).
[427] Ibid.
[428] Tanggaard, L. (2007).
[429] Ibid.

Flera av eleverna beskriver sig själva som praktiker och att de har svårigheter att ta till sig det teoretiska innehållet i utbildningen. Det är ute i praktiken de menar att allt faller på plats. Att uppfatta sig som praktiker innebär på det sättet en identitetsformering som kan inverka negativt på det lärande som sker i klassrummet. En betydelsefull aspekt av yrkeslärandet kan därmed kopplas till korsande av delaktighetsbanor.

Personlig och privat

En annan återkommande kritisk punkt eleverna ställs inför i utbildningen involverar frågan om var gränsen går mellan att vara professionell och personlig. Det är en fråga som bland annat handlar om såvida det är möjligt att utveckla vänskap med en vårdtagare och ändå vara vårdare. Ola funderar om det är acceptabelt som vårdare att bjuda hem vårdtagarna, huruvida det är förenligt med en professionell yrkesidentitet. Det problem som uppstår i mötet med vårdtagarna, hur man ska förhålla sig i olika situationer, kräver en kompetens som innebär att kunna växla mellan arbetet och det privata. Att kunna avgöra var den gränsen går kan vara avgörande för att orka med vård- och omsorgsarbetet. Det handlar om att balansera mellan yrkesrollen och det privata.[430] Schuster skriver om att den idealiserade bilden av den perfekta sjuksköterskan är en yrkesperson som hela tiden vet var gränsen går mellan närhet och distans.[431] Det finns, menar Schuster, en utbredd uppfattning om vikten av att hålla de egna känslorna borta i mötet med vårdtagarna. Distanseringen kan vara ett skydd mot de egna känslorna, men samtidigt är det ett avståndstagande, ett rationaliserande som resulterar i att kopplingen mellan det yrkesmässiga och det personliga uteblir. Eftersom yrkesidentiteten inte helt kan särskiljas från elevens personliga identitet är det viktigt att dessa båda delar av personen samverkar för att inte arbetet ska förlora sin mening. Att en del av vårdgivarens personliga identitet och de egna känslorna finns med i arbetet framstår som en förutsättning för att den viktiga relationella dimensionen i arbetet ska bibehållas.

Den kompetens som eftersträvas för att klara den kritiska punkten att kunna balansera mellan att vara privat och personlig handlar om erfarenhet, självkännedom om kompetens. Vård- och omsorgsarbetet kräver att man är

---

[430]Schuster, M. (2006), s. 150 skrivet att ”När man vistas i det professionella existentiella rummet har man lämnat det privata existentiella privata rummet och tvärtom. Det personliga inre existentiella rummet bär vi ofrånkomligen med oss i våra kroppar. Det personliga kan därmed ses som bryggan mellan det professionella och det privata.”

[431] Schuster, M. (2006). s. 146

personlig i vissa sammanhang för att vårdtagaren ska känna verklig omsorg. Att gå över gränsen till det privata däremot hotar vård- och omsorgsrelationen genom att vårdgivaren släpper fram privata värderingar, önskemål och fördomar som kan vara direkt skadliga för vårdtagaren. Den professionella yrkesidentiteten kan på det sättet karakteriseras av en balans där man lär känna sina egna gränser och hur man använder personlig erfarenhet, utan att bli privat. Det är rimligt att anta att den professionella yrkesidentiteten förutsätter en trygghet i den egna identiteten, vem jag är och vem jag ska vara, något som kan vara problematiskt som ny inom ett yrke. För eleverna i vård- och omsorgsutbildningen med liten eller ingen erfarenhet sedan tidigare och med brister i yrkeskunnandet är därför gränsdragningen problematisk. Bristen på erfarenhet, yrkeskunnande och kompetens kan leda till att man använder sig av den kompetens man har att tillgå, de personliga förmågorna. Säljö skriver att detta kan vara problematiskt i ett mer komplext samhälle vilket ställer högre krav på förmågan att växla mellan olika identiteter.[432] Det räcker således inte för eleverna att endast använda sig av de personliga egenskaperna, utan arbetet ställer också krav på olika former av specifikt yrkeskunnande bland annat olika artefakter och reifikationer. Utbildningen och den kompetens och erfarenheter den erbjuder kan verka som stöd för hur man som vård- och omsorgspersonal ska agera i olika situationer.[433]

Mötet med sjukdom och död

En annan aspekt av den professionella identiteten består i att lära sig hantera mötet med sjukdom och död. Detta lärande kan också beskrivas som en återkommande kritisk punkt och något som är en förutsättning att klara av, för att kunna fortsätta utbildningen och vara kvar i arbetet.

Som framgår av resultatet är mötet med döden i viss mån något man lär sig att hantera. Det omfattar en lärprocess, som antingen kan leda till att distansera sig från vårdtagarna och yrket, eller att man kommer in ytterligare ett steg i yrkesgemenskapen, när man lär sig att hantera sina egna känslor och tankar inför den mänskliga existensens ändlighet och sönderfall. Billet och Somerville beskriver hur vård- och omsorgspersonalens möte med döden är en form av initieringsrit in i vård- och omsorgsarbetet.[434] Problematiken med att möta lidande, sjukdom och död återkommer också i annan forskning.

---

[432] Säljö, R. (2013/2014). s. 226
[433] Ibid.
[434] Billet, S. and Somerville, M. (2004).

Kristoffersson pekar på de moraliska dilemman sjuksköterskor kan stå inför i samband med att möta döende patienter.[435] Det kan handla om brist på respekt för den döda, om bemötande och omhändertagande av den avlidna och anhöriga som inte är förenligt med den egna moralen, något som upplevs problematiskt. Schuster skriver om hur sjuksköterskor konstituerar sig i mötet med svårt sjuka lidande patienter och deras anhöriga. Hon beskriver tre olika modeller; den metodinriktade, den neutrala och den goda sjuksköterskan.[436] Schuster föreslår en fjärde modell, utifrån den filosofiska referensram hon använder i sin avhandling, som istället bygger på en ömsesidig orientering utifrån den professionella relationens allmänmänskliga dimension.[437] Den distansering Schuster skriver om, som utgör den kollektiva koden inom sjuksköterskeyrket, återkommer även i intervjupersonernas föreställningar om vad yrkesidentiteten som vårdpersonal innefattar. Den kritiska punkten i mötet med svårt sjuka och döden kan därmed handla om den svåra gränsdragningen som beskrivits tidigare. Vård- och omsorgseleverna har att förhålla sig till var gränsen går mellan det privata och det yrkesmässiga, mellan närhet och distans.

Hur eleverna ska förhålla sig till mötet med sjukdom och död är en fråga om förhandling med vårdtagarna, de yrkesvana, med handledarna, lärarna och med arbetsledarna ute i praktiken. Den avgörande förhandlingen huruvida de ska klara av de svåra utmaningarna som handlar om de existentiella frågorna för de dock ofta med sig själva. Orsaken till att eleverna är utlämnade till sig själva i så stor utsträckning när det gäller dessa svåra frågor kan bero på bristande resurser när det gäller tid, rum och kompetens. En förklaring kan också vara den ”görandekultur” vård- och omsorgsverksamheterna präglas av i enlighet med flera forskare.[438] För handledarna ute i praktiken handlar det om att arbetet ska utföras i första hand och det pedagogiska och handledarrollen kommer i andra hand. Flera studier visar att det är ovanligt att personalen talar med de äldre, men också med varandra om existentiella frågor.[439] Jag vill dock mena att eleverna ger uttryck för att de värnar om varandra i det svåra arbetet med svårt sjuka och döende vårdtagare. Även om orden saknas finns det en ömsesidig förståelse mellan elever, handledare och kollegor för det som är problematiskt i arbetet att förhålla sig till.

---

[435] Kristoffersen, M. (2013).
[436] Schuster, M. (2006).
[437] Ibid. s. 152
[438] Beck, I. (2013a).
[439] Ibid.

Eleverna berättar om hur kollegorna stannar kvar efter arbetspasset för att inte lämna den oerfarna att vara själv med den döende vårdtagaren. Ett annat exempel är berättelsen om det mödosamma arbetet med den svårt sjuka, invandrarfientliga och våldsamma vårdtagaren som möjliggörs genom den starka sammanhållningen i arbetsgruppen.

I intervjusamtalen framkommer med tydlighet sålunda hur vård- och omsorgsarbetet innebär att vistas på platser där människor lever och dör, men som i hög grad präglas av rutiner och aktiviteter.[440] När eleverna beskriver mötet med svårt sjuka vårdtagare och avlidna personer handlar det om hur de ska utföra de praktiska handlingarna i situationen. Det handlar om att mata och tvätta de sjuka och om att iordningsställa de avlidna. Beck beskriver utifrån den palliativa vården hur de vardagliga sysslorna är i förgrunden. Att fokusera på de vardagliga arbetsuppgifterna och hålla kvar i de fasta strukturerna är ett sätt att hantera det svåra som arbetet med de gamla och sjuka omfattar. Fasta rutiner kan ge trygghet i det svåra och ibland näst intill ohanterliga i verksamheten. Det kan, som Österlind och Dwyer åsyftar, innebära en moralisk konflikt för personalen att behöva balansera mellan de fysiska behoven och de existentiella aspekterna i mötet med vårdtagarna.[441] I samtalen med intervjupersonerna framkommer att eleverna upplever skuldkänslor, över att inte kunna hjälpa de gamla i den utsträckning de gamla och eleverna själva önskar. På liknande sätt skriver Beck om personalens dåliga samvete och upplevelser av skuld, svek och otillräcklighet av att inte kunna hjälpa. I likhet med mitt resultat menar också Beck att personalen kan känna sig tvungna att handla mot sin egen kompetens. Att inte kunna utföra arbetet i enlighet med de egna moraliska och etiska kraven återkommer, också i min studie, som ett återkommande dilemma i vård- och omsorgsarbetet.

Våldet

En annan återkommande kritisk punkt i vård- och omsorgsarbetet handlar om mötet med det fysiska och psykiska våld som förekommer i arbetet och som eleverna utsätts för. Eleverna hamnar här i det närmaste handgripliga vägskäl där de antingen drar sig ur en våldsam situation och i förlängningen kanske hela yrket och dess gemenskap, eller så finner de i sin egen tidigare erfarenhet eller någon handledares råd, ett sätt att etablera en förtroendefull kontakt med vårdtagaren, bortom den våldsamma attityden.

---

[440] Beck, I. (2013b).
[441] Dwyer, L-L., Andershed, B., Nordenfelt, L., Ternestedt, B-M. (2009).

Det som berör mig i deras berättelser är på det sätt våldet framställs. Här kan hanterandet innebära att klara av våldet i betydelsen att acceptera och stå ut med det. Det är lätt att se hur detta kan bli en kritisk punkt i utbildningsprojektet där bara vissa elever är beredda att stå ut, medan andra lämnar utbildningen och yrket. De los Reyes med flera skriver om hur diskussionen om hot och våld inom hemtjänsten styrs av traditionella föreställningar.[442] Att bli utsatt för sparkar, bli nypt och dragen i håret eller utsatta för verbala hot och svordomar identifieras på det sättet inte som arbetsmiljöproblem, utan normaliseras och förblir en del av arbetet. När eleverna kommer in på samtalen om det våld de har erfarit i vård- och omsorgsarbetet förefaller det finnas något undvikande i deras svar. Att bli utsatt för våld förefaller förenat med skam och känslan av skuld. Det kan också finnas en föreställning om att den kompetenta och den erfarna vårdaren kan undvika våldet. Att erkänna att man utsätts för våld kan därför innebära att den egna kompetensen kan ifrågasättas. En ytterligare tolkning av de snarast undfallande svaren och negligerandet av våldet kan höra samman med att våldet förstärker den negativa bilden av arbetet och därmed den egna statusen. Att bli utsatt för våld kan anses höra samman med att vara i en underlägsen position.

Här kan vi se att olika kritiska punkter vävs samman. I elevernas skildringar är det främst de utan eller med mindre erfarenhet och de med svag kompetens i det svenska språket som beskriver hur de blir utsatta och upplever rädsla inför våldet. Utbildning och språklig kompetens kan vara en avgörande resurs för att kunna hantera våldet, något som jag återkommer till längre fram i texten. I tidningen Kommunalarbetarens undersökning om hot och våld i vården beskrivs att unga är mer utsatta än äldre.[443] Lika många visstidsanställda som fastanställda har utsatts för våld, men anställningsformen har betydelse. De utan fast anställning beskriver att de är räddare och i högre grad säger att de utsätter sig för risken för våld för att hinna med arbetsuppgifterna. I enlighet med Arbetsmiljöverkets arbetsmiljöundersökning 2009 svarade 18 % av kvinnorna att de blivit utsatta för våld och hot i arbetet.[444] Hälften av allt hot och våld gällde personer som var anställda inom kommuner och landsting där bland annat vården och omsorgen utgör en stor sektor. Den kraftiga ökningen av våld och hot under senare år, i enlighet med de los Reyes, kan bero på sociala och organisatoriska problem i arbetslivet.[445]

---

[442] De los Reyes, P., Et al. (2015).
[443] http:[…]www.ka.se/hot-och-vald-vardag-i-varden
[444] De los Reyes, P., Gonzalez, A. & Thörnqvist, A. (2015).
[445] De los Reyes, P., Gonzalez, A. & Thörnqvist, A. (2015).

Samverkan och kommunikation beskrivs minska risken för våldet. Samverkan mellan olika yrkeskategorier är en annan viktig aspekt för ökad säkerhet. Det handlar om att lära av varandra, genom erfarenhet, hinna kommunicera och ta del av varandras erfarenheter. Tiden är därför viktig och tidsbristen är ett stort hinder när det gäller att undvika våldet.[446]

Vården och omsorgens organisering

Hur vården och omsorgen är organiserad utgör en annan återkommande kritisk punkt i elevernas utbildningsprojekt. Det handlar exempelvis om att kunna förhålla sig till den begränsade tiden som står till deras förfogande i den slimmade vård- och omsorgsverksamheten. Det handlar om att trots den begränsade tiden kunna fatta de rätta besluten. Att kunna prioritera handlar om att klara av att förhandla, som jag beskrev i tidigare avsnitt, med vårdtagarna om att komma tillbaka till dem senare, när det finns mer tid. Det handlar om att prioritera hur tiden ska användas och att hålla sig inom tidsramarna för att inte belasta kollegorna. Att hantera tiden handlar i hög grad om att förhandla med sig själv om de etiska och moraliska dilemman som kan uppstå när tiden inte räcker till för att uppfylla vårdtagarnas krav och de egna ställda kraven på ett bra vård- och omsorgsarbete. I utbildningen blir detta en kritisk punkt under praktiken. På ett primärt plan handlar det om ett vägskäl där eleverna känner att de hanterar tidspressen och känner att de *kan* som de mer erfarna, eller inte står ut och förlorar känslan av att vara som dem. I praktiken kan dessa vägval vara mycket komplexa och – som jag antytt – involvera intrikata förhandlingar med sig själv, där man kanske känner att man sviker ett viktigt ideal. Följden kan bli att man visserligen känner sig höra till yrkesgemenskapen, men bara till en del. En annan del distanserar sig från det omänskliga bemötandet som dagens professionella vård- och omsorgsarbete kräver.

Att inte lägga mer fokus på tiden när det gäller vård- och omsorgspersonalens arbetsmiljö i nedskärningstider, menar Andersson är problematiskt.[447] Hon pekar också på de moraliska dilemman som därmed kan uppstå för personalen. Den ökade tidsmedvetenheten innebär också, menar Andersson, att synliggörandet av tidsåtgången för olika arbetsuppgifter kan öka personalens möjligheter att sätta ramar och begränsa sin arbetsinsats. Att tidsbestämma

[446] Törner, M., Eklöf, M., Larsman, P., Pousette, A., (2013).
[447] Andersson, K. (2007).

olika arbetsmoment i arbetet blir dock problematiskt, exempelvis att schemalägga fem minuter för att hjälpa en vårdtagare till toaletten. Detta blir bekymmersamt, menar Andersson, i och med att vård- och omsorgsarbetet ofta handlar om vardagliga sysslor som svårligen kan kategoriseras och tidsbestämmas. Andersson ställer frågor om vem som står ansvarig när personalens tid inte räcker till för att upprätthålla den vård och omsorg situationen kräver. En av eleverna beskriver hur hon går till de gamla på sin rast för att hålla de äldre sällskap. De los Reyes pekar utifrån sin undersökning, om arbetsmiljön inom hemtjänsten, på de följder den starka kundorienteringen i kundvalssystemet får för personalens arbetsmiljö.[448] Forskarna menar att konkurrensutsättningen och ersättningssystemet leder till pressade arbetskostnader som ökar risken för fysiska och psykosociala arbetsmiljöproblem. De anser att det finns en risk att de krav som ställs på personalen inte ryms inom deras arbetstid. Det leder till ”att arbetstiden blir en osynlig tid”.[449] En tolkning av elevernas beredvillighet att svara upp mot vårdtagarnas önskningar kan således, utifrån de los Reyes resonemang, vara att det handlar om att personalen pressas till att utföra arbete utanför arbetstiden för att tillfredsställa ”kunderna” i en alltmer nedbantad verksamhet och därmed behålla arbetet. En annan tolkning handlar om att eleverna önskar utföra det goda arbetet. Att tillgodose vårdtagarnas önskningar och behov av samvaro överensstämmer med deras egna behov – deras strävan efter delaktighet i en gemenskap och känsla av tillhörighet.

Resultatet visar på en diskrepans mellan mål som betonar det relationella, individanpassade och brukarinflytandet inom vård och omsorg och de ekonomiska strukturer som formar vårdens och omsorgens aktuella vardag. Wikström skriver att hemtjänstens utformning och synen på tiden är en svårighet, då det är problematiskt att mäta tiden ur ett marknadsekonomiskt perspektiv i en verksamhet med ett socialt perspektiv.[450]

---

[448] De los Reyes, P., Gonzalez, A. & Thörnqvist, A., (2015).
[449] De los Reyes, P., Gonzalez, A. & Thörnqvist, A., (2015). s.31
[450] Wikström, E. (2005).

Avgörande resurser

Som vi sett i diskussionen av de kritiska punkterna i det individuella utbildningsprojektet är elevernas delaktighetsbanor beroende av vilka resurser eleverna har tillgång till, för att hantera de kritiska punkterna och vägskälen under utbildningen. Här sammanfattar jag diskussionen om dessa resurser och pekar på hur elevernas delaktighetsbanor utvecklar sig och är beroende av de inre och yttre resurser de har till sitt förfogande. Exempel på yttre tillgångar kan vara lärare och handledare. Exempel på inre resurser kan vara resultat av erfarenheter från arbetslivet och av tidigare studier och utbildningar. Andra inre resurser kan utgöras av personliga egenskaper eleverna tillägnat sig genom mer personliga erfarenheter, vilka kan ha stor betydelse för hur eleverna kan hantera de kritiska punkter som uppstår i utbildningen.[451] Med Säljös terminologi handlar detta om att de fysiska och intellektuella medierande redskapen har betydelse för hur eleverna förstår omvärlden och agerar i den.[452]

Trots att lärandet sker i ett socialt sammanhang, menar Billet och Pavlova att det är viktigt att studera den personliga sidan av delaktighetsbanan eftersom lärandet sker utifrån den enskilda individens val, förutsättningar och förväntningar på utbildningen.[453] Hodkinson och Hodkinson beskriver i enlighet med detta att individers lärande är en komplicerad interaktion mellan praktik, individens erfarenheter och möjligheter. De menar att man måste ta hänsyn till samtliga dessa aspekter för att förstå individers lärande och att det är nödvändigt att studera personers lärande och den kontext i vilken den äger rum.[454] Enligt läroplanen för den kommunala vuxenutbildningens ska hänsyn tas ”till de enskilda elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivåer”.[455] Utifrån resultatet och som jag skrivit tidigare förefaller eleverna i stor utsträckning vara utlämnade till sig själva i den förhandling utbildning innebär för dem när det gäller meningsskapandet av de utmaningar utbildningen innebär för dem. Analysen är att den personliga kompetensen har stor betydelse i detta avseende.

---

[451] Dreier, O. (1999a).
[452] Säljö, R.(2013/2014).
[453] Billet, S. & Pavlova. (2005).
[454] Hodkinson, P. & Hodkinson, H. (2004)
[455] Läroplan för vuxenutbildningen Lvux 12

Egen kulturkompetens

Den kulturella kompetensen är en viktig resurs i vård- och omsorgsutbildningen. I intervjumaterialet framkommer de svårigheter som uppstår när eleverna själva, klasskamrater och kollegor visar på brister i det svenska språket och det som handlar om kompetens i det som hör till den svenska kulturen. En viktig kulturell kompetens handlar om mat och måltider, att servera fel sylt till blodpuddingen framställs som ett svårt misstag. Jag vill i enlighet med de samtal jag tagit del av understryka att svårigheterna som kan uppstå i utbildningen, när det gäller möjligheten att uttrycka sig på svenska och kulturell kompetens, inte är förbehållna eleverna med en annan etnicitet, eller annat språk än det svenska. Språkliga och kulturella tillkortakommanden kan förekomma även i gruppen av ”infödda” svenskar. Intervjumaterialet kan ge exempel på unga vuxna som inte tar av sig huvudbonaden, inte tittar de äldre i ögonen. Detta beskrivs som viktiga faktorer i mötet, speciellt i mötet med de äldre vårdtagarna. Besvikelsen kan bli stor när förhoppningen inte infrias, att utbildningsprojektet kommer att leda fram till den språkliga och kulturella kompetensen som saknas för att få tillträde till arbetsmarknaden. När det visar sig att utbildningsprojektet ställer krav på den språkliga och kulturella kompetensen eleverna saknar för att projektet ska kunna fullföljas.

Den språkliga kompetensen i det svenska språket kan vara ett avgörande medierande redskap för att kunna genomföra utbildningen och uppnå den eftersträvansvärda delaktigheten i arbetslivet. Sandwall skriver att språket till stor del är en förutsättning för att kunna hantera det vardagliga i tillvaron.[456] Det handlar dock inte bara om det verbala språket. För att livet i det nya landet ska fungera krävs det förutom den språkliga kompetensen också en kulturell kompetens. Språk och kultur är intimt sammankopplade menar Sandwall och det språkliga ligger till grund för kulturella synsätt och värderingar. Exempel på detta i avhandlingen är när kollegorna använder höga röster som skrämmer vårdtagarna eller uttrycker sig på ett sätt ” man inte gör som svensk” och som kan såra andra. Lindberg pekar på att både ett yrkesspråk och det vardagliga språket är viktiga för delaktighet i yrkesgemenskapen och för känslan av tillhörighet.[457]

---

[456] Sandwall, K. (2010). s. 370
[457] Lindberg, I. (2009).

Tidigare personliga erfarenheter

Det utanförskap som karakteriserar det individuella utbildningsprojektet och som vanligtvis brukar beskrivas som något problematiskt och som skulle kunna ses som en kritisk punkt, visar sig med mitt resultat också kunna vara en tillgång. Det är ett sorts intellektuellt redskap eleverna har tillgång till. Elevernas erfarenheter av immigration, psykisk ohälsa eller andra svårigheter i livet visade sig i utbildningen vara en resurs, som ger dem ökad förståelse och tolerans för andra människor som har det svårt. Istället för att försvåra utbildningsprojektet och leda till en mer marginell delaktighet, innebär deras erfarenheter av utanförskap att de klarar av utbildningen och vård- och omsorgsutbildningens komplicerade delaktighetsbana. Liveng för en liknande diskussion som styrker mitt resonemang. Hon invänder mot den vanliga uppfattningen att människor med problematiska erfarenheter skulle ha svårigheter att hjälpa andra. Istället menar hon att det i högre grad gör dem till hela människor.[458]

Anledningen till att det stora antalet utlandsfödda kvinnor har sökt sig till vård- och omsorgsutbildningen kan förstås utifrån deras tidigare erfarenheter.[459] De anses av andra, men också av sig själva ha en förtrogenhet med området sedan tidigare, genom att ha erfarenhet av att vårda sina äldre inom familjen och sina barn. Detta är erfarenheter som kan ge dem en legitimitet inom vård- och omsorgsverksamheterna, som kanske inte är möjligt för dem att få inom andra områden. När man studerar siffror från arbetsmarknaden är antalet kvinnor inom vård- och omsorg över 80 %.[460] Detta kan förklaras utifrån struktur alternativt valfrihet. Det vill säga att män och kvinnor söker sig till olika branscher, eller också att det finns strukturer som leder till att män och kvinnor har förutbestämda roller på arbetsmarknaden.[461] Det senare innebär att de roller och de yrkesval kvinnorna gör styrs av förväntningar från arbetsgivare, kvinnorna själva och familjen. De möjligheter som ges kvinnor med utländsk bakgrund kan relateras till Neergaards resonemang om inkluderande underordning.[462] De utlandsfödda kvinnornas möjlighet till delaktighet genom sin bakgrund öppnar upp för en möjlighet till delaktighet i yrkesgemenskapen, men riskerar samtidigt att låsa fast den gruppen, i vad

---

[458] Liveng, A. (2007).
[459] Ahnlund, P. & Johansson, S. (2011).
[460] Statistiska centralbyrån, SCB, (2010). På tal om kvinnor och män, Lathund om jämställdhet
[461] SOU 2004: 43
[462] Neergaard, A. (2006a).

som kan beskrivas som ”dead end jobs”, yrken utan vidare karriärmöjligheter.[463]

Stigande ålder kan innebära svårigheter att ta sig in eller tillbaka till arbetsmarknaden. I vård- och omsorgsutbildningen är situationen den omvända. Det kan finnas en misstro till att de alltför unga klarar av arbetsuppgifterna, men också att de unga inte känner till sociala koder; att hälsa, ta av sig huvudbonaden och skorna hos de gamla. Framförallt finns det en tveksamhet till att unga personer klarar av de komplicerade existentiella mötena med svårt sjuka och döden. Detta ställer krav på personlig mognad, på erfarenheter som kopplas samman med ålder.[464]

En resurs för eleverna under den teoretiska delen av utbildningen och under praktiken är deras sociala nätverk. En majoritet av eleverna har anhöriga och vänner som arbetar inom vård och omsorg. Samtidigt som detta är en resurs, finns det en fara, som Tovatt skriver om, med den reproducering av tillhörighet på arbetsmarknaden detta innebär.[465] Risken med denna nätverkssegregation är att personer, utan anknytning till personer med högre utbildning och statusfyllda arbeten, stannar kvar på en lägre utbildningsnivå, eller i mindre kvalificerade arbeten.

Även om tidigare utbildning och erfarenheter ofta anses vara en resurs, kan mitt resultat med en försiktig tolkning istället peka på att bristen på utbildning och erfarenheter ger eleverna motivation att genomföra utbildningen. Med en högre utbildning sedan tidigare, som inte anses giltig eller inte användbar av olika anledningar, kan innebära att den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen upplevs som ett personligt nederlag. Utbildningen blir för eleverna ett steg bakåt i karriären istället för framåt. Bristen på utbildning och erfarenheter kan på det sättet anses vara motivationshöjande och en resurs i det individuella utbildningsprojektet.

Lärarna och handledarnas avgörande betydelse

De lärare eleverna möter kommer att bidra till det första intrycket av utbildningen. Den betydelse lärarna har utifrån elevernas skildringar tydliggör att de lärare man lyckas knyta till utbildningen är en viktig resurs för elevernas kompetens- och erfarenhetsskapande. När eleverna tar upp de goda exemp-

[463]http://www.umearegionen.se/uterum/arbetsgrupper/jamstalldhet/webbutbildningnormstorm/konsuppdeladarbetsmarknad.; SOU 1998: 6:100
[464] Walldal, E. (1986).
[465] Tovatt, C. (2006).

len talar de om kunniga personer med gediget yrkeskunnande och yrkeserfarenheter, men kanske i ännu högre grad framstår vikten av att möta vänligt sinnade och personer som stöttar dem in i yrket, men också stöttar och vägleder på ett personligt plan. För att vuxeneleverna ska klara av utbildningen visar resultatet på de krav som ställs på lärarna, att kunna ge eleverna existentiellt och psykologiskt stöd. Wärvik beskriver hur vuxenelever behöver hjälp med det som kan anses ligga utanför utbildningsinnehållet. Det som handlar om ett personligt stöd för att klara utbildningen. Det är en uppgift som innebär en stor utmaning för lärarna.[466] Här bör man lägga märke till att antalet lärare inom Komvux har minskat under de senaste åren. 2002 var antalet lärare inom Komvux 9200, 2014 var antalet verksamma lärare 4900. Den stora nedskärningen av antalet lärare står inte proportion till minskningen av antalet elever.[467] 2002 var antalet elever 250 000 jämfört med 215 000 elever 2014, det vill säga en minskning med cirka 35 000 elever och en närmast halvering av lärarkåren, visar Skolverkets statistik. En möjlig förklaring till reduceringen av antalet lärare inom Komvux är den omorganisering som skett, med bland annat olika former av distansutbildning.

Andra viktiga personer under utbildningen är de handledare eleverna möter under praktiken. Handledarnas eget kunnande, erfarenheter och kompetens är av avgörande betydelse och kan ses vara en kritisk punkt alternativt en resurs i elevernas individuella utbildningsprojekt. Handledarna har stor betydelse för möjligheten att avancera från den perifera till den mer centrala delaktigheten i form av personliga dörröppnare (”gate keepers”) in i yrkesgemenskapen. För att avancera till en mer central delaktighet i yrkesgemenskapen handlar det om att få en handledare som kan stödja eleverna i deras lärprocess. För att handledningen ska upplevas positivt är det viktigt att det finns en överensstämmelse mellan elev och handledare på de ställda förväntningarna man har på varandra.[468] Det handlar om att som elev visa sig engagerad, men inte vara ”gåpåig”. Att vara duktig, men att inte överglänsa handledaren kunskapsmässigt.[469]

---

[466] Wärvik, G-B. (2013).
[467] Skolverkets statistik; http://www.skolverket. Se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/komvux.
[468] Akre, V & Ludvigsen, S., R. (1999/2000).
[469] Ibid.

Att vidareutveckla Lave & Wengers teori

Jag visar med resultatet att elevernas individuella delaktighetsbanor innefattar en rad problematiska omständigheter som kan försvåra utbildningsprojektet eller leda till att full delaktighet aldrig uppnås. Här svarar min studie på en kritik från vissa forskare mot att Lave och Wengers teori skulle kunna anses vara alltför linjär, oproblematisk och alltför optimistisk när det gäller vägen från legitim perifer delaktighet till full delaktighet.[470] Bland annat Billet menar att Lave och Wenger inte i tillräcklig grad lyfter fram viktiga kritiska aspekter och ger exempel på makt, agentskap och identiteter som kan påverka nykomlingens möjligheter till delaktighet i yrkesgemenskapen.[471] Jag vill dock peka på att Wenger skriver om skillnaden mellan legitim *perifer* delaktighet och legitim *marginell* delaktighet. Den senare innebär att individen inte når full delaktighet eller kommer att ha ett konstant perifert deltagande.[472] Som jag uppfattar Wenger kan detta handla om elever som på grund av språk, etnicitet eller andra skäl inte lyckas få full access till yrkesgemenskapen, utan som av olika anledningar stannar kvar i en *marginell* delaktighet. I min studie kan jag se att det kan handla om elever med svårigheter med det svenska språket, en kort tidigare skolgång från sitt hemland och elever med en komplicerad sociokulturell bakgrund, som ger dem svårt att hävda sig i olika sammanhang. Det är personer som har svårt att få en självklar plats i konkret och existentiell mening. Resultatet visar dock på att även en mer permanent *marginell* delaktighet kan ha stor betydelse för människor

De planer eleverna har om framtiden påverkar deras känsla av delaktighet i utbildningsprojektet och de möjligheter de anser att utbildningen kan innebära för dem. Att kunna föreställa sig utbildningens möjligheter är därmed en resurs i utbildningen. När eleverna beskriver framtiden ser sig en del fortfarande efter utbildningen vara kvar på den tidigare arbetsplatsen, men som fast anställda. I enlighet med deras beskrivningar kommer inte framtiden efter utbildning att förändras i någon större utsträckning. Andra elever beskriver hur de tänker sig att utbildningen ska leda vidare till att så småningom kunna få tillträde till högre utbildning och ett annat mer statusfyllt arbete, som till exempelvis sjuksköterska. De talar om att läsa på universitet och högskola, om att åka till andra länder och arbeta. De har en föreställning

---

[470] Billet, S. (2001c).
[471] Ibid.
[472] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 167

om att utbildningen är en etapp på vägen till något annat. Att kunna föreställa sig, fantasin är för Wenger ett begrepp som omfattar en kreativ process som ger upphov till nya tankar om relationer bortom tid och rum.[473] Även om Wenger huvudsakligen skriver om konkret delaktighet och därmed ökat engagemang i en gemenskap, pekar han också på betydelsen av föreställningen om vad arbetet ska leda till för lärande och identitetskonstruktionen.[474] En mycket viktig aspekt av den ökande kompetensen eleverna upplever att utbildningen ger dem, sammanhänger därmed med hur upplevelserna tar sig uttryck i deras förväntningar på vad de skulle kunna klara av i framtiden.

Wenger skriver om de två stenhuggarna som får frågan om vad de ägnar sig åt.[475] Den ena svarar att han hugger stenar i perfekta fyrkanter. Den andra svarar att han bygger en katedral. Wenger menar att båda svarar helt korrekt och meningsfullt, i enlighet med var och ens upplevelse av tillvaron. Det som skiljer dem åt är deras möjligheter att i sin fantasi föreställa sig vad deras arbete leder till. En möjlig tolkning, menar jag, av elevernas beskrivning om sina förväntningar på utbildningen är att fantasi och kreativt tänkande ökar engagemanget. Detta har en positiv effekt på lärande och känslan av delaktighet i utbildningsprojektet. Utan att kunna se de egna möjligheterna att gå vidare begränsas således lärandeprocessen och känslan av delaktighet. Min analys är att de elever med tidigare erfarenhet av studier och utbildning ser sig själva som medlemmar i en större föreställd gemenskap, utanför den snäva gemenskapen på arbetsplatsen. För dem begränsas inte utbildningen av undersköterskeyrket. Elevernas föreställda gemenskap är på det sättet påverkade av tidigare erfarenheter. Mitt resultat visar därmed, i likhet med annan forskning, att den sociokulturella bakgrunden har stor betydelse för elevernas utbildningsprojekt och deras förhoppningar om framtida delaktighetsbanor.[476] Tidigare utbildningar i olika sammanhang förefaller vara av större betydelse än kulturella aspekter och etnicitet när det gäller deras val av delaktighetsbanor och den innebörd utbildningsprojektet har för deltagarna. Wengers beskrivning av begreppet fantasi (imagination) har betydelse för elevernas delaktighetsbanor i flera avseenden, dels som ovan när det gäller

---

[473] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 177

[474] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 176," Imagination is an important component of our experience of the world and our sense of place in it".

[475] Wenger, E. (1998/1999/2008).

[476] Assarsson, L- L. & Sipos Zackrisson, K. (2006).

att korsa och gå vidare till andra delaktighetsbanor, men även när det gäller dess strävan efter full gemenskap i en yrkesgemenskap.[477]

De medierande artefakterna

En viktig fråga i studien avseende elevernas delaktighet- och lärprocesser handlar om kraven på kunnande, kompetens och erfarenheter de möter under utbildningen. Med Säljös terminologi handlar det bland annat om de medierande artefakter eleverna tillägnar sig i vård- och omsorgsarbetet.

Som jag tidigare har beskrivit i kapitel två har det skett stora förändringar inom både den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen och vård- och omsorgssektorn. Inom den senare skedde stora förändringar i samband med Ädelreformen 1991 och psykiatrireformen 1995, något som förändrade organisationerna och arbetsuppgifterna för personalen, främst inom de verksamheter som rör äldreomsorgen.[478] Olika artefakter har på det sättet utvecklats inom olika verksamhetsområden där eleverna gör sin praktik.[479] Inom sjukvården har det skett stora förändringar under de senaste åren, både vad gäller dokumentationssystem och behandlings- och undersökningsmetoder. Även om undersköterskorna har ett begränsat ansvar för den nya tekniken, påverkas deras arbete ändå på många sätt. Inom äldreomsorgen ser förändringarna annorlunda ut.

I min analys av den utveckling som skett inom vården och omsorgen har jag inspirerats av Säljös figur som belyser utvecklingen av artefakter i ett tidigare och nutida jordbruk.[480] Det Säljös figur visar är därmed hur betingelserna för att lära sig har ändrats under historien, i takt med att nya artefakter kommit till. Till skillnad från Säljös beskrivning av den i stort sätt fullständiga förändringen av de medierande artefakterna inom jordbruket, har tillkomsten av nya artefakter i vård- och omsorgsarbetet – det gäller i synnerhet äldreomsorgen – varit mer begränsad. Kärnan i till exempel äldreomsorgen är fortfarande praktiskt arbete i hemmet, som framför allt baseras på relationen mellan omsorgsgivare och omsorgstagare. En viktig reflektion i detta sammanhang är att kravet på en multikulturell och flerspråkig kompetens

---

[477] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 294 skriver att han var inspirerad av Benedict Andersons begrepp föreställda gemenskaper (imagined community)
[478] Ädelreformen genomfördes den 1/1 1991
[479] Thunborg; C. (1999).
[480] Säljö, R. (2013/2014). s 29-30

sannolikt blivit allt mer betydelsefull, i och med en ökande grupp äldre invandrare kommer att vara i behov av vård och omsorg. I någon mån tillgodoses dessa behov genom att en ökande andel av de som rekryteras till vård- och omsorgsarbetet har bakgrund i andra länder. Samtidigt innebär detta att många fler än tidigare också saknar svenskspråkig kompetens och kännedom om alla de kulturella artefakter som bär ett svenskt vardagsliv med högtider, matvanor och andra vardagsritualer.

De flesta av intervjupersonerna har sina erfarenheter från äldreomsorgen och det är uppenbart när eleverna berättar att kraven som ställs på dem i arbetet är höga. Flera av eleverna har arbetat inom äldreomsorgen i flera år och beskriver att skälet till att de går utbildningen är att kravet på kunnande och kompetens har ökat i arbetet, något som också framkommer i annan forskning.[481] Skälet till detta, anges bland annat vara att antalet äldre och sjuka som vårdas i hemmen har ökat. Detta har lett till ett ökat ansvar och ökade krav på medicinskt kunnande och alla de artefakter som är förknippade med behandlingar, provtagningar, hjälpmedel, etc.

I figur 2 på nästa sida, försöker jag visa att många av de artefakter som användes i mitten av 1900-talet inom äldreomsorgen och fram till Ädelreformen var hämtade från det kunnande som de flesta vuxna tillägnat sig när de gör likartade uppgifter i det egna hemmet.[482] En del av dem som var verksamma inom vård och omsorg hade förmodligen också med sig institutionaliserade, intellektuella och fysiska redskap från ålderdomshem och i några fall också från sjukvården, men helhetsbilden tycks vara att man i hög grad saknade specialiserade yrkesredskap.

[481] Andersson, K. (2007); Szebehely, M. (2000); Socialstyrelsen (2003b)
[482] Andersson, K. (2007).

Intellektuella redskap

- Personlig erfarenhet av hur man tar hand om en åldrande eller sjuk människa i sitt eget hem eller på ett ålderdomshem, utan tillgång till speciell yrkeskunskap
- social vardagskompetens, om hur man hanterar relationer till andra människor
- Kulturell vardagskompetens avseende vad det innebär att vara sjuk, gammal, hjälpbehövande
- Ett vardagligt yrkesspråk för att tala om vård- och omsorgsarbete med vårdtagare och kollegor

Fysiska redskap

- Traditionella redskap i hemmet som kan användas i vård- och omsorg av gamla och sjuka

Figur 2. Medierande redskap som användes tidigare inom hemtjänsten under 1900-talet.(Bygger på Säljö 2014, s. 30).

Jämför vi med dagens artefakter inom äldreomsorgen är bilden på ett sätt sig ganska lik, samtidigt som en ny typ av redskap tillkommit. Även om arbetet som rör sjukdomar, till exempel demens, är något mer präglat av nya redskap, kopplade till behandling och omsorg, är vardagsarbetet till allra största delen fortfarande beroende av den relationella omsorgskompetensen. Den kompetens som var och en byggt upp baserad på personlig erfarenhet. Något flera fysiska redskap tillägnar man sig i utbildningen. Den stora skillnaden består dock i att vård- och omsorgsarbetet organiseras på ett nytt sätt i enlighet med modeller för ett ökat marknadstänkande som infördes i slutet av 1990-talet och som slagit igenom stort under 2000-talet. Det har inneburit en introduktion av en rad olika redskap för att mäta, dokumentera och organisera vården och omsorgen.

Intellektuella redskap

- Ett yrkesspråk med bland annat vissa medicinska uttryck och termer som diagnoser på sjukdomar och behandlingsmetoder
- Medicinskt kunnande om exempelvis åldrande och sjukdomar
- Kunnande om hur vården och omsorgen ska dokumenteras och organiseras på ett effektivt och högkvalitativt sätt
- insikt om egna normers och värderingars betydelse
- Social vardagskompetens om hur man hanterar relationer till andra människor
- Kulturell kompetens avseende vad det innebär att vara sjuk, gammal, hjälpbehövande
- Kulturell kompetens om hur man hanterar existentiella frågor i mötet med svårt sjuka vårdtagare
- Kompetens om hur man prioriterar arbetsuppgifter i förhållande till den begränsade tiden i en vårdenhet som också är en ekonomisk resultatenhet
- Kompetens att hantera ett nytt ansvar som en konsekvens av att möta svårt sjuka i deras hem, ensamarbete
- Ett vardagligt yrkesspråk med ökade inslag av medicinsk terminologi och prestationsmätningar

Fysiska redskap

- En rad nya redskap för dokumentation och organisering av ett rationellt och högkvalitativt vård- omsorgsarbete. Exempel på dessa är olika IT-baserade redskap för arbetsplanering som TES, Laps Care och Mobipen. Det är redskap som registrerar den exakta tiden när personalen befinner sig i vårdtagarens hem, men inte den tiden personalen behöver för att resa till och från vårdtagarna och tiden för den dokumentation som krävs i enlighet med gällande lagar. Ett viktigt redskap i arbetet är smartphones i vilka de på av administrativ personal, beslutade insatserna till varje vårdtagare finns angivna.
- Hjälpmedel i form av lift för att förflytta patienter, rullstolar, gånghjälpmedel av olika former, alarmanordningar
- Medicinskt tekniska produkter t.ex. som stomipåsar, katetrar, kanyler, olika typer av tryckavlastande underlag, febertermometrar, it- och datorkunskap

Figur 3. Medierande redskap som används i dagen vård- och omsorgsverksamheter, i hemtjänsten och äldreboenden.(Bygger på Säljö 2014, s. 30).

Vid en jämförelse mellan figurerna 2 och 3 blir det uppenbart att lärandet förändrats beroende av att man måste tillägna sig de mera specialiserade artefakterna som dagens vård- och omsorgspersonal inom äldreomsorgen använder, jämfört med vad personalen hade tillgång till tidigare. Figur 3 beskriver att krav på kunnande om till exempel demenssjukdomar har ökat, beroende på bland annat institutionella förändringar. Ensamarbetet har samtidigt blivit vanligare på grund av att vården och omsorgen idag bedrivs i de gamlas hem i större omfattning. Ett längre avstånd till sjuksköterskor och annan legitimerad personal kan innebära ökat ansvar och ställningstagande i svåra frågor.[483] Arbetet inom hemtjänst medför idag att möta en grupp ofta svårt sjuka och även döende vårdtagare i deras hem, något som leder till krav att kunna hantera den existentiella problematik detta innebär, även i förhållande till nära anhöriga. I dessa uppgifter har det knappast tillkommit några nya redskap, utöver det relationsbaserade kunnandet som var och en bygger upp med utgångspunkt ifrån egen personlig erfarenhet. De största förändringarna som påverkar elevernas lärande, vad avser de medierande artefakterna, rör alla de redskap för dokumentation, arbetsorganisering och kontroll som tillkommit, i syfte att rationalisera arbetet och upprätthålla den kostnadseffektivitet som idag präglar verksamheterna.

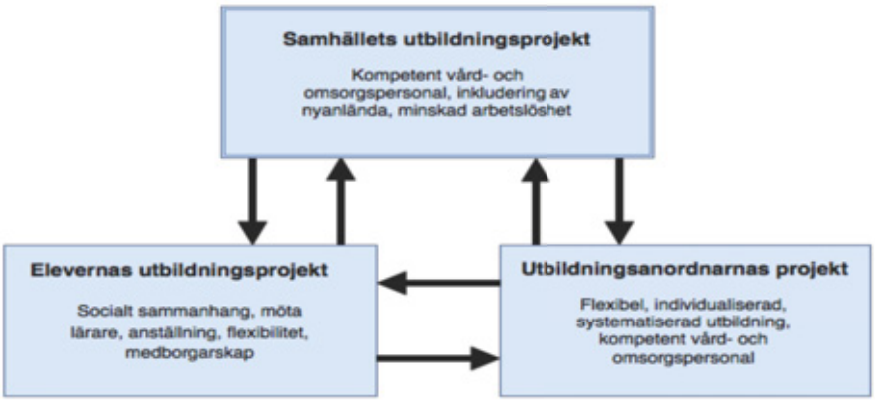
Resultatet visar således att eleverna förväntas lära sig en rad komplexa medierande artefakter för att klara av utbildningen av vård- och omsorgsarbetet. Samtidigt är ytterst få av dessa nya artefakter något stöd eller avlastning i de yrkesverksammas arbete. Tvärtom handlar de flesta nya redskapen om att öka kraven på de anställda inom sektorn, vilket ytterligare understryker de höga krav de måste leva upp till med utgångspunkt från sin personliga erfarenhet. När vård- och omsorgsarbete beskrivs som ett ”enkelt jobb” och som en möjlighet för stora grupper att komma in på arbetsmarknaden är det viktigt att ta hänsyn till de oerhört stora krav som arbetet ställer och den ytterst begränsade tillgången på redskap som kan hjälpa personalen att hantera svåra vård- och omsorgssituationer. Mera kvalificerad personal inom hälso- och sjukvård har exempelvis stort stöd i sitt arbete i manualbaserade tillvägagångssätt och program, som precis reglerar hur exempelvis en behandling ska genomföras och följas upp. Stödet består här inte bara i att man får instruktioner om hur arbetet ska göras, utan lika mycket i att man får

[483] Nordström, M. (2000).; Karolinska Institutets folkhälsoakademi – 2010:10

redskap för att hantera de känslor av otillräcklighet, skuld och skam som alltid är knutna till vård- och omsorgsinsats.

Inte ett, utan tre utbildningsprojekt

Min studie visar att elevernas individuella delaktighetsbanor inte helt kan förstås utan att dessa sätts in i ett vidare sammanhang. Det individuella projektet kommer att påverkas av den form och det innehåll utbildningens arrangörer erbjuder. På samma sätt påverkas det individuella utbildningsprojektet av olika samhällsmål och hur de förhåller sig till varandra. Ett sätt att beskriva detta är att utbildningsprojektet påverkas av ett antal andra projekt, på olika nivåer i samhället och det bara är genom att förstå detta samspel vi kan förstå vuxenelevernas delaktighetsbanor. En viktig aspekt av samspelet mellan de olika projekten består i konflikter och motsättningar mellan dem. Som vi ska se finns det också viktiga motsättningar inom exempelvis samhällsprojektet, i betydelsen att olika samhällsmål kan vara svåra att förena med varandra. I grund och botten måste man således tala om flera samhällsprojekt. Samspelet mellan de olika samhällsprojekten, utbildningsanordnarnas projekt och det individuella utbildningsprojektet framkom ibland explicit under intervjuerna, när eleverna berättar om sina erfarenheter. I första hand blir detta samspel emellertid synligt först i den erfarenhetsöverskridande tolkningen av elevernas berättelser. Figur 4 illustrerar hur de olika projekten samspelar. De svarta pilarna illustrerar påverkan som ofta sker i form av förhandlingar mellan projektens olika aktörer.



Figur 4. De tre utbildningsprojekten

De två samhällsprojekten

Att vård- och omsorgsutbildningen påverkas av samhällsutvecklingen är inte svårt att se.[484] De krav på effektivitet eleverna talar om att de möter under den praktikförlagda delen av utbildningen, kan exempelvis ses som ett resultat av det marknadstänkande som alltmer präglat vård- och omsorgssektorn under de senaste decennierna. Införandet av lokalt resultatansvar har bland annat inneburit att vardagsarbetet i hög grad präglas av kontroll över hur arbetstiden ska används. Ett annat exempel på hur samhällsprojekten influerar det individuella utbildningsprojektet är ramarna för utbildningens utformning. Dessa skapas i hög grad av spänningen mellan två viktiga samhällsmål. Det handlar om ambitionen att erbjuda medborgarna en god vård och omsorg. Ofta uttrycks politikens viktigaste mål med att politiker, oavsett partitillhörighet, talar om satsningar på vård- skola och omsorg. Det andra viktiga samhällsmålet som formar den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen för vuxna är inkluderingsmålet, som också står högt på den politiska dagordningen, bland annat i samband med att den stora invandringen diskuteras.

Den kommunala vård- och omsorgsutbildningen har till uppgift att tillgodose de stora rekryteringsbehoven av ny vård- och omsorgspersonal under de kommande åren. Rekryteringsbehovet mellan 2013 och 2022 beräknas vara ca 129 000 undersköterskor/vårdbiträden.[485] Det stora behovet av personal innebär att vård- och omsorgsutbildningen på det sättet också kan vara en viktig väg in på arbetsmarknaden för många personer.[486] Jag har tidigare skrivit om vård- och omsorgsutbildningen som en hybrid mellan utbildning som ett led i kompetensutveckling av vård- och omsorgspersonal och ett inkluderingsprojekt. Ett uttryck för detta, i min studie, är att utbildningsprojektet för vuxeneleverna i hög grad framstår som ett inkluderings- och delaktighetsprojekt. Rekryteringsbehoven påverkar naturligtvis utbildningen bland annat genom att många kommit in och fått en möjlighet att påbörja en yrkesutbildning[487]. Men samhällsmålen går inte alltid hand i hand med vuxenelevernas eget utbildningsprojekt. Om inte utbildnings- och yrkesvalet sker utifrån intresse för det specifika utbildningsinnehållet och det framtida yrket kan det finnas en risk att det påverkar yrket negativt. Gunnarsson beskriver,

---

[484] SOU 2005:4 Liberalisering, regler och marknader
[485] Sveriges kommuner och landsting. (2015).
[486] European Social Fund. (ESF):2007 to 2013.
[487] Den tidigare utbildningen som intervjupersonerna har gått beskrivs som en yrkesförberedande utbildning.

att när valet av arbete i första hand handlar om försörjning och inte utifrån intresse, finns en risk att det leder till frustration och besvikelse, något som i sin tur kan inverka negativt på hela arbetsplatsen.[488] Bristen på engagemang kan också påverka lärandet i en negativ riktning. Det jag kan utläsa utifrån resultatet, i min studie, är dock att tveksamheten som inledningsvis kan finnas till utbildningen och arbetet efterhand förändras, och intresset och engagemanget ökar. Detta tolkar jag har sin orsak i den känslan av delaktighet och tillhörighet vård- och omsorgsutbildningen och framförallt den praktikförlagda delen av utbildningen leder till för eleverna.

Det finns anledning att påminna om att rekryteringsmålet, som också kan sägas höra samman med en ambition att höja kompetensen och kvaliteten i vården och omsorgen, inte självklart är lätt att förena med samhällets inkluderingsmål. Tvärtom är det ganska uppenbart att inkluderingsmålet, som handlar om att införliva personer som har det svårt att ta sig in på arbetsmarknaden, i vissa avseenden skulle kunna hota förverkligandet av ett rekryteringsmål. Det som handlar ambitionen om hög kompetens och kvalitet i vården och omsorgen. I dagens samhälle tycks inkluderings- och rekryteringsmålen emellertid ofta uppfattas som samstämmiga, eller till och med så att inkluderingsmålet blir en lyckad lösning på ett rekryteringsproblem som annars varit närmast olösligt.

Forskare som har studerat hur rekryterings- och inkluderingsmålen går ihop har emellertid påpekat att de kan komma i konflikt med varandra. Bland annat beskrivs det individuella utbildningsprojektet i form av en konflikt mellan utbildning som fritt val eller tvång. Detta har diskuterats och bland annat Edwards med flera andra pekar på att det finns problem med att diskutera människors inkludering och det livslånga lärandet som någonting som självklart går att förena.[489] Att som Edwards beskriver, identifiera bristen på utbildning som roten till exkludering och utbildning som en garanti för inkludering, kan vara en alltför enkel lösning på en mycket komplex fråga. I retoriken som förs om det livslånga lärandet som en väg till inkludering framställs det som att alla har möjligheten. Ett exempel på detta är den politiska slogan härom året som löd ”alla ska med”.[490] Som Edwards et al. resonerar är det omöjligt att helt förhindra exkludering, i och med att inkludering av en grupp ofta leder till exkludering av andra. Det återkommande talet om

---

[488] Gunnarsson, M. (2014).
[489] Edwards, R., Armstrong, P. & Miller, N. (2001).
[490] ”Alla ska med” var en politisk slogan som användes av Sveriges socialdemokratiska arbetareparti (SAP) 2004-2008.

utbildning och lärande riskerar också att skuldbelägga de personer som inte kan, eller inte har möjlighet att delta i det livslånga lärandet. Som framkommit i kapitel sju och åtta ställs det höga krav på eleverna för att få tillgång till den åtråvärda platsen. För dem som inte tar chansen till utbildning kan det handla om bristande förkunskaper och förmågor som omöjliggör projektet. Att neka och därmed ”frivilligt välja” utanförskap blir för de som erbjuds utbildning, men avstår, en ytterligare påfrestning i form av skuld- och skamkänslor, över att de inte tar tillvara de möjligheter som anses finnas.

Frågan om utbildningen som tvång eller något man själv har valt aktualiseras också när jag i samtalen med eleverna lyssnar till de svårigheter de har att förhålla sig till, för att klara av de krav utbildningen och arbetet ställer. Som vi ska se i nästa avsnitt finns det en risk att vård- och omsorgsutbildningen får en disciplinerande funktion, i den meningen att inkluderingen tvingar vuxeneleverna att anstränga sig för att leva upp till omöjliga krav, inför risken att de annars går miste om inkluderingsmöjligheten. En förklaring till den positiva bild eleverna trots detta ger av utbildningen kan handla om att de känner ett behov av att intala sig att den trots allt har mycket positivt att erbjuda, för att de ska orka med alla kraven. Man kan heller inte utesluta att disciplineringskravet i viss mån tvingar dem att förgylla utbildningsprojektet för andra, för att inte riskera att åter bli exkluderade. Självklart bottnar deras positiva beskrivningar också i en genuin känsla av att vård- och omsorgsutbildningen erbjuder dem en väg ur det utanförskap de tidigare brottats med. Den förklaringen passar väl in i den beskrivna disciplineringstolkningen.

Ett annat exempel på hur samhällsmålen kan vara svåra att förena med de enskilda elevernas delaktighetsprojekt hör samman med att en stor grupp av vuxeneleverna har bristande resurser när det gäller det svenska språket, kulturell kompetens och vana vid studier och det svenska utbildningssystemet. Mitt resultat pekar på att många av eleverna saknar de resurser som är en förutsättning för att de ska kunna genomföra utbildningen. Svårigheterna kan speciellt gälla för den grupp av elever som har en annan kulturell bakgrund än den svenska. Det finns också bland vuxeneleverna personer som har med sig erfarenheter av krig och andra traumatiska erfarenheter som påverkar deras lärande.[491] Det kan dock även handla om elever med en svensk skolbakgrund och som bär med sig erfarenheter som påverkar deras lärande negativt. Som jag tidigare har beskrivit är det inte ovanligt att de elever som

[491] Lindberg, I. och Sandwall, K. (2012).

söker sig till Komvux har tidigare erfarenheter av misslyckanden av skola och utbildning.

Disciplinerande inkludering

Som jag nämnt ledde min analys av vård- och omsorgselevernas erfarenheter av utbildningen till tanken att den kan försätta eleverna i en situation som kan beskrivas som *inkluderingens disciplinering*. För den som hotas av utanförskap av både det jag kallat den första och andra graden – vilket de allra flesta i min studie gjorde – blir utmaningarna i det praktiska vård- och omsorgsarbetet de möter i utbildningen knappast något de kan fly ifrån. När en delaktighet i det svenska samhället står på spel känner sig många tvingade att ställa upp på det som krävs, nästan oavsett vad det kostar. Hedblom skriver om kravet att fullfölja vissa skyldigheter för att få något i gengäld.[492] För eleverna handlar det om att få utbildning och därmed de redskap som möjliggör försörjning och därmed ett ”substantiellt medborgarskap”.[493]

När man betänker de utmaningar eleverna möter, är det lätt att se att utbildningssituationen har karaktär av tvång och disciplinering i inkluderingens tjänst. De utmaningar jag åsyftar är exempelvis det våld från vårdtagarna mina intervjupersoner utsätts för och den tidspress de också beskriver att de lever under, i en effektivitetspressad vård och omsorg. Andra forskare har pekat på vissa av dessa mekanismer. Ahnlund skriver till exempel om att den situation som råder i den svenska äldreomsorgen. Hon menar att strukturella problem i en verksamhet lätt omformuleras till personalproblem och bristande kompetens.[494] Genom att i olika media återkommande peka på att de problem som finns inom äldreomsorgen beror på bristande kompetens hos personalen, skuldbeläggs de och kravet på utbildning är svår att stå emot. Exempel på strukturella hinder för att upprätthålla kvalitet inom vården och omsorgen är den brist på tid som också återkommer i elevernas skildringar. När stressen och arbetsbelastningen blir övermäktig är det inte nödvändigtvis teoretiskt kunnande som fattas, utan istället bristen på tid som kan vara orsak till en del missförhållanden. Alsterdahl beskriver att omdömet kan påverkas vid stress och oro och då är det risk att förmågan att känna av och kunna avgöra hur man ska handla i den speciella situationen påverkas.[495] Lisa i studien, beskriver som exempel på detta, hur hennes handledare tappar om-

[492] Hedblom, A. (2004).
[493] Hedblom, A. (2004). s. 178
[494] Ahnlund, P. (2008a).
[495] Alsterdahl, L. (2002).

dömet i en situation med en demenssjuk äldre vårdtagare. Den situation eleven beskriver uppstår på grund av utmattning och vanmakt och är inte i första hand orsakad av brist på kompetens. Bland annat Bennich pekar på vikten av att kompetensfrågor kopplas samman med frågor om olika former av resurser.[496] Hon menar att kompetent personal inte har möjlighet att använda sina kunskaper när bristen på tid, ork, trygghet och andra resurser saknas. Att som vård- och omsorgspersonal inte ha möjlighet att hantera sin och vårdtagarens tid, kan göra uppdraget, att ge den goda vården och omsorgen omöjligt. Resultatet visar att den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen inte ger tillgång till de medierande redskap som gör det möjligt för eleverna att kontrollera sitt arbete och sin tillvaro i någon högre utsträckning. Vård- och omsorgsutbildningen kan på det sättet samtidigt innebära en form av disciplinerande inkludering, där vuxeneleverna tvingas finna sig i en svår arbetssituation under tystnad. Det finns en risk utifrån den förda diskussionen att uppfatta det som att vuxeneleverna passivt har att förhålla sig till de olika krav och utmaningar de ställs inför med utbildningen. Resultatet visar att utbildningen innebär en delaktighet- och lärprocess, som i viss mån ger ökade möjligheter till delaktighet, men till priset av att vård- och omsorgsgivarna finner sig i en dålig arbetssituation och inte initierar nödvändiga utvecklingsarbeten.

Avhopp

Upptäckten av inkluderingens disciplinering väcker frågan om hur många av vuxeneleverna som hoppar av utbildningen. Min undersökning talar för att, trots den inledande tveksamheten till vård- och omsorgsutbildningen och de utmaningar och de krav den ställer på eleverna, stannar en stor del kvar och genomför utbildningen.[497] I statistiken från Skolverket anges att elever som avbrutit kurser inom Vård- och omsorgsprogrammet; medicinsk grundkurs, vård och omsorg och etik- och livsfrågor utgör knappt 10 %. Detta kan jämföras med kursen Matematik B, med avhopp på över 35 %.

Att eleverna genomför sina studier planenligt och överlag är nöjda med sitt val av utbildning och arbete, skulle kunna uppfattas som att vård- och omsorgsutbildningen är en mycket bra utbildning och som leder till ett arbete

---

[496] Bennich, M. (2011). s. 85

[497] I en rapport från Skolverket anges att en av fyra elever inom den kommunala vuxenutbildningen hoppar av den kurs de påbörjat, oavsett vilken kurs det handlar om. Skolverkets statistik visar dock på att det är fler elever som uppvisar betyg i kurser som hör till gymnasieprogrammet vård- och omsorg.

med bra arbetsvillkor. Beskrivningen av inkluderingens disciplinering reser emellertid frågan om det kan finnas andra förklaringar. En anledning till att eleverna stannar kvar i utbildningen och i vård- och omsorgsarbetet kan utifrån tidigare resonemang vara att det är en utbildning som inte bara förväntas leda till delaktighet i vård- och omsorgsyrket, utan också i det svenska samhället. För vård- och omsorgseleverna tycks det saknas reella alternativ att ta sig ur det tidigare flerfaldiga utanförskapet som många brottas med. Utbildningen kan upplevas krävande, men något man måste genomföra.[498] Klarar man sig inte framstår utanförskapet som oundvikligt.

Orsakerna till att några trots allt avbryter sina studier är enligt min undersökning personliga faktorer som gör det svårt att slutföra kurserna, samt att arbetet och arbetsgivarna lägger hinder i vägen. När jag talat med vårdlärare beskriver de att elever, som inte avslutat en kurs med godkända betyg eller avslutar av andra orsaker, ofta återkommer till utbildningen.[499]

Konflikter inom vuxenelevernas eget utbildningsprojekt

Elevernas förväntan på utbildningen, att utveckla den kompetens arbetet kräver och som de förväntar sig att få ta del av genom utbildningen, kan hamna i konflikt med alla de andra krav de har som vuxna, när det gäller föräldraskap, försörjning och andra åtaganden. Teräs beskriver hur problemet att få ihop livspusslet kan vara ännu svårare för personer som inte har det sociala kontaktnätet, som man har med en helsvensk uppväxt och bakgrund.[500] Det kan handla om språkliga och kulturella hinder, som innebär att tillvaron blir mer komplicerad att hantera. För kvinnorna med en annan kulturell bakgrund kan kraven, som ställs med utbildningen och kraven i hemmet, leda till en konflikt mellan det traditionella familjemönstret och den svenska ”normen för jämställdhet”, något som leder till att vuxeneleverna behöver kompromissa och förhandla.[501] En förhandling som dock kan resultera i att ansvaret för familjen får ta överhand över studierna.

En annan konflikt som återkommer i elevernas berättande är möjligheten att kombinera de ekonomiska åtagandena och studierna. Även om utbildningen anses vara en väg till ökad ekonomisk trygghet, finns det för vissa en önskan att hålla kvar kontakten med det tidigare tillfälliga arbetet som timanställd och vikarie. Detta kan vara nödvändigt för att behålla en viss lev-

---

[498] Jarvis, P. (1998). s. 66
[499] Samtal med vårdlärare, 2016 02 24.
[500] Teräs, M. (2007).
[501] Lindberg, I & Sandwall, K. (2012).

nadsstandard. Utbildningen ses inte heller som någon garanti för anställning och det finns en osäkerhet hur möjligheterna till arbete ser ut i framtiden, även med utbildning. Att vara tillgänglig är ett sätt att överleva i den föränderliga tillvaron som eleverna är bekanta med sedan tidigare. En konflikt uppstår därmed genom att tillfälliga arbeten kan omöjliggöra utbildningsprojektet och förhoppningen om den framtida trygga anställningen för eleven. För samhället innebär detta att utbildningssatsningen inte leder till målet med utbildningen, det vill säga att kunna rekrytera den utbildade och kompetenta vård- och omsorgspersonalen.

Flexibilitet och individualisering kontra delaktighet

Avslutningsvis ska jag peka på en viktig konflikt mellan utbildningsanordnarnas projekt att erbjuda en god yrkesutbildning och elevernas grundläggande inkluderingsprojekt. Kort kan det sägas handla om att utbildningen under senare år blivit allt mer individualiserad och flexibel, bland annat för att den ska passa elever med olika förutsättningar och behov. Detta är en utveckling som dock tycks stå i stark kontrast mot mitt fynd, som visar att utbildningen för eleverna främst är ett delaktighetsprojekt. I konkret mening handlar det om att de vill bli en del av samhället och arbetsmarknaden och i betydelsen att själva lärandeprojektet i hög grad handlar om att bli delaktig i en yrkesgemenskap, bland redan yrkeskompetenta. Flexibiliteten och individualiseringen riskerar här att rycka undan själva basen för hela det individuella delaktighetsprojektet.

Den flexibla undervisningen beskrivs i flera sammanhang vara ett önskemål från de vuxna eleverna själva för att de ska kunna genomföra utbildningen.[502] Flexibilitet inom vuxenutbildningen innefattar alternativa studiegångar, friare kursstarter, egen studietakt, distansstudier, friare examinationsformer, validering.[503] Det är nog ingen tvekan om att viss flexibilitet krävs i vård- och omsorgsutbildningen, men hur begreppet flexibilitet används i realiteten har också diskuterats. Lund & Svendsen Pedersen menar att praktisk-organisatorisk flexibilitet och pedagogisk-organisatorisk flexibilitet inte ska kopplas samman med flexibelt lärande.[504] De pekar på att den flexibla undervisningen i realiteten ofta är individualiserad undervisning, som försvårar den viktiga gemenskapen med lärare, klasskamrater och hand-

[502] Regeringens prop.: 2014/15:85
[503] Scherp, H.-Å. & Thelin, K. (2004).
[504] Lund, K. & Svendsen Pedersen, M. (2006).

ledare. Det som resultatet i min studie visar är en viktig del av lärprocessen. Begreppet individualisering kan innebära isolering och att eleverna går miste om möjligheten till lärandet som sker i det sociala sammanhanget. Skolinspektionen framhåller att den höga flexibiliteten och friheten med de allt vanligare distansstudierna inom Komvux innebär en stor utmaning för både eleven och utbildningsanordnaren. De menar, att den utformning av utbildningen som erbjuds eleverna inte alltid är anpassad till elevgruppen, som deltar i den kommunala vuxenutbildningen.[505] Det framhålls därmed att det är viktigt att ha i åtanke att utvecklingen av den allt mer flexibla och individualiserade undervisningen kan riskera att utestänga stora grupper, istället för att möjliggöra utbildning, lärande och delaktighet i samhällslivet.

I vår analys är det viktigt att påpeka att utbildningsanordnarna inte själva rår över den flexibla och individualiserade formen av utbildningen. Övergripande samhällsmål om inkludering och stora rekryteringsbehov sätter naturligtvis ramar som utbildningsanordnarna har att anpassa sig efter. På det sättet kommer konflikten mellan vuxenelevernas individuella utbildningsprojekt och utbildningsanordnarnas projekt att också bli en konflikt med de pågående samhällsprojekten. Som framgår i figur 4 kräver förståelsen av vård- och omsorgsutbildningen, att man förstår de individuella lärande- och delaktighetsprojekten i relation till såväl utbildningsanordnarnas som det pågående samhällsprojektet. Det är i samspelet mellan dessa projekt, inte minst i de konflikter och motsättningar som uppstår, som vård- och omsorgsutbildningen får sin form och innebörd. Det innebar i min studie att jag inte kunde stanna vid de erfarenhetsnära innebörderna hos eleverna, som intervjuerna bidrog med, utan att jag var tvungen att sätta in deras erfarenheter i det komplexa samspelet av olika utbildningsprojekt som hör hemma på olika nivåer i samhället. Figur 5 på nästa sida illustrerar komplexiteten i denna sammanfattande förståelse.

[505] Skolverket (2012c).

Figur 5. Vård- och omsorgsutbildningens komplexa verklighet

Avslutande kommentarer

Den här avhandlingen visar att den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen kan förstås som en individuell delaktighetsbana för de berörda eleverna. En viktig del av resultatet består av att jag har pekat ut ett antal kritiska punkter i elevernas delaktighetsbanor, där delaktigheten hela tiden sätts på prov. Som vi sett visar det sig vara en komplicerad bana de följer för att erhålla legitimitet och delaktighet. Resultatet visar också att elevernas utbildningsprojekt i hög grad är ett mångfacetterat inkluderingsprojekt, där de ser utbildningen som en av få vägar bort från ett liv som präglats av olika former av oönskat utanförskap.

Vid de kritiska punkterna spelar lärare och handledare viktiga roller och en ökad medvetenhet hos dem var vägskälen finns bör kunna ligga till grund för en utveckling av utbildningens grundläggande delaktighetsprojekt. Delaktighetsbanornas förlopp påverkas också av vilka medierande redskap eleverna får tillgång till under sin utbildning. Som framgår av mina figurer som illustrerar utvecklingen av de medierande redskapen är de som tillkommit i första hand riktade på att kontrollera verksamhetens effektivitet. Redskapen för vård- och omsorgsgivarna att hantera sina svåra uppgifter är få. Detta kan ha bidragit till ökad kvalitet i verksamheten, men risken är stor att vuxenele-

verna ställs inför svårbemästrade krav och utmaningar, där utbildningen kanske främst avslutas och bidrar till att lösa det aktuella rekryteringsproblemet genom att vuxeneleverna hamnar i den tvångssituation som inkluderingens disciplinering beskriver. Det faktum att en stor del av vuxeneleverna saknar tillräcklig språklig kompetens i det svenska språket och den svenska kulturen understryker det problematiska i detta.

Ytterligare ett bidrag med avhandlingen är att relatera vård- och omsorgsutbildningen till Lave & Wengers teori om professionslärande och med den utgångspunkten belysa hur vuxenelevernas delaktighetsbanor i den gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen kan se ut. Jag har med avhandlingen även adresserat den kritik som har framförts mot Lave och Wengers teori som alltför linjär och oproblematisk, genom att jag har beskrivit att elevernas delaktighetsbanor består av ett antal kritiska punkter och vägskäl där delaktigheten hela tiden sätts på prov och kan sluta i exkludering. Avhandlingen bidrar på det sättet till att vidareutveckla Lave & Wengers teori om lärande genom att knyta deras teori om vägen från perifer legitim delaktighet till central delaktighet till vård- och omsorgsutbildningens praktik.

En viktig del av mitt resultat är också att elevernas utbildningsprojekt är sammankopplat med flera andra projekt på olika nivåer i samhället. Givna premisser för utbildningsanordnarnas projekt, som individualisering, flexibilitet och effektivitetsaspekterna på de samhällsprojekt som vi granskat påverkar alla vuxenelevernas eget utbildningsprojekt och har stor betydelse för vad utbildningen som helhet leder till. För de inblandade parterna handlar detta komplexa samspel om att förhandla med andra, men också med sig själva om och hur man ska förhålla sig till de utmaningar utbildningsprojektet kan innebära, inte minst gäller detta inkluderingens disciplinering som jag beskrivit.

Min studie har lett till en ökad förståelse för elevernas erfarenheter, men jag ser behov av en rad ytterligare undersökningar, till exempel av vad utbildningen betyder för vuxenelever i deras personliga tillvaro och vad utbildningen betyder i det arbetsliv dit de flesta kommer. Det vore intressant att vidare studera hur delaktigheten i vård- och omsorgsyrkets gemenskaper utvecklas i praktiken och vad det är som eleverna har verklig nytta av. Frågan om vilka nya medierande redskap som skulle hjälpa vård- och omsorgsgivarna att hantera sitt arbetes stora utmaningar är också en intressant fråga. Andra intressanta frågeställningar att gå vidare med är att undersöka varför personer hoppat av utbildningen. Dem jag inte fått någon information ifrån i den här studien men även de skulle sannolikt kunna kasta intressant ljus över utbildningen och dess villkor.

English summary

Participation and learning processes in vocational education
A study of student experiences of an adult-education program in health and social care

Aim
The aim of this dissertation is to explore student experiences of an adult-education program in health and social care, with particular focus on participation and learning processes

The study addresses the following questions:
1) How can the students' trajectories of participation be described and understood based on their own meaning making?
2) What challenges did the students describe they encounter during their education and how did they deal with them?
3) What can we tell from the students' narrative about their learning processes, about the mediating artifacts they have acquired and about what these artifacts mean in the health and social work?

Introduction
This empirical study is based on data collected from 15 in-depth interviews with students on the adult-education program specializing in health and social care. The interlocutors are a part of a heterogeneous group spanning diverse social and educational backgrounds, ethnicities, ages, and sex. This program provides entry into various roles within the health and care sector, such as nursing assistant within elderly care, personal assistant in peoples' home or work at a mental care facility, etc. The program spans over three semesters, where one third of the time is fulfilled in the form of an internship. The length of education can vary depending on previous experience from work. Recognition of prior learning (RPL) for example, is common, since many students have experience from working, but may have no formal training. Some of the students have been unemployed for a period of time, others have had temporary jobs as substitutes, and another group have worked a long time, but need formal qualification to gain or secure a perma-

nent position in the health and social care sector. For most of the students, the aim of completing the program is to gain a secure position in the health and social care sector.

Theoretical framework

In my analysis, I draw on Lave and Wenger's theory of Legitimate Peripheral Participation and Learning within a Community of Practice.[506] One important starting point in the study is that the students strive to win legitimate belonging to a group of already established and more advanced caregivers.[507] The learning, thus, occurs in interaction with others in a social practice, and is therefore, situated at a certain time and in a certain space. An important concept in the dissertation is "trajectories of participation", which describes an individual students educational career including theoretical studies and professional practice leading to a gradually increased sense of belonging and professional identity.[508]

In my analysis of the students on the adult- education program in health and social care, I have used sociocultural theory, in addition to Lave and Wenger. In Sweden, this theory has mainly been developed by Säljö, whose theory about artifacts has been of particular interest.[509] The students' learning involves taking part in mediating artifacts in the form of varying tools available in health and social care work, such as medical equipment, among others things. It is also largely about being able to acquire intellectual mediating artifacts, where language is the most important one. The acquisition of different artifacts is also important for Wenger, who also writes about the importance of reification in the learning process, where reification means giving concrete meaning to what is abstract issues. An example of reification is when students "use the law to argue a point".[510]

Competence, as Wenger describes it, includes experiences and being able to perform tasks, included in the professional role with some degree of quality. In this manner, competence is not about learning something instrumental, but about a learning that involves living with others, something that affects the involved parties' identity development.[511]

---

[506] Lave, E. & Wenger, L. (1991/2011).
[507] Lave, J, & Wenger; E. (1991/2011). s. 29
[508] Wenger, E. (1989/2008). s. 71
[509] Säljö, R. (2000/2005)
[510] Ibid. s. 59
[511] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 134

When Wenger writes about learning it includes belonging, identity creating, practical action, and creating meaning.[512] In accordance with Wenger, participation in education and work is closely connected to a combination of three different kinds of belonging: 1) Engagement 2) Imagination 3) Alignment.[513] To align with and adapt to the activity is possibly the most important part for the sense of belonging.[514]

The construction of identity interweaves between the personal and the social identity, and Wenger does not draw a clear line between the individual, the institutional, and the social in this construction of identity. Identities, as Wenger describes them, are a result of a human's lived experiences in, a social, cultural, and historical context.[515]

According to Wenger, all meaning making includes a negotiation of meaning. It is a negotiation that, not only takes place between people, but is also an inner personal process. An example of this is when the students reason with themselves regarding how to relate to different alternatives in the health and social care work.

The empirical study

The empirical data consists of transcripts from the interviews with 15 students in a health and social care adult-education program. The questions asked in accordance with the interview guide, revolves around: the students reason for choosing the program, the most important thing they have learned, what has been difficult, what has been good; and several follow up questions: why, how, can you develop that thought, etc.

To gain an increased understanding of the students' experience of their education, in addition to the participation and learning process and what it meant to them, I have used a hermeneutic analysis. The so-called Stockholm school is a hermeneutic tradition developed at Stockholm University mainly by Arne Trankell, by Charles Westin, by Per-Johan Ödman and Anders Gustavsson.[516]

The interpretative analysis can be described as an alternation between an interest in what the interlocutors mean, known as an experience near interpretation, and a more theoretical way to understand the quotation, known as

---

[512] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 5
[513] Wenger, E (1998/2008). s. 173
[514] Solbrekke, T. D. & Jensen, K. (2007).
[515] Wenger, E. (1998/1999/2008). s. 150
[516] Gustavsson, A. (2000a). Nr 1, s 2

an experience distant interpretation.[517] It is during the distant interpretation that Lave and Wenger, among others, have been of importance.

With regard to informed consent, autonomy, confidentiality, privacy, and the usage requirement, I have followed the Swedish Research Council's formulated principles of research ethics for the humanities and social science.[518]

Results

In chapter six, the first of the three result chapters, the results reveal that the health and social care program is not only an education but also a participation process. The students' expectations about the program are that it will provide them with the opportunity to secure a position in the work force and thereby overcome the exclusion that they're already facing or risk becoming a part of. In the dissertation this is referred to as the first level of exclusion.

In addition to the first level of exclusion, the results also show an existential exclusion, referred to as the second level of exclusion. This second level of exclusion can relate to an ontological insecurity.[519] During the interviews, particularly with young adults and people with an immigration background, the results revealed that, for them, this program is possibly the only option to gain a future position in the work force. In accordance with Lave and Wenger's theory about learning and increased peripheral participation, this is mainly participation of the first degree. The study's results, however, strongly suggest that for the students the health and social care program is mainly about participation of the second degree: about societal participation and experienced citizenship. This means that reasons for studying on the adult-education program can be about existential inclusion.

Chapter 7 focuses on the requirements the program and future work within health and social care puts on the students in addition to the negotiation this means to the students. It is about adapting to, and accepting, difficult situations. Examples of this can be encounters with the seriously or terminally ill care recipients, but also about dealing with violent patients acting out. It is about having a conscious and reflective strategy, but it can also be something that happens subconsciously in order to assimilate into the health and social care occupation. Using Wenger's terminology this can be described as a negotiation the students have with teachers, tutors, colleagues, and care recipients. An important result in the study, however, is that the students not

---

[517] Gustavsson, A. (2000b). s. 7
[518] Vetenskapsrådets rapportserie, 1: 2011.
[519] Giddens, A. (1997).

only negotiate with others, but also often reason with themselves regarding the situations they find themselves in

Chapter 8 centers around the requirements on knowledge, experience, and competence the work force has and how these are realized in the education. Per Säljö and the sociocultural perspective, the learning process is partly about the mediating tools the students encounter during their education. Personal qualities can be crucial for whether the education is finished. This is a complex competence that involves both physical and intellectual tools, where language is a very important one to be able to participate in the community of practice. The competence the students are expecting the program to give them can, in many cases, be competence the students are already expected to possess. An example of this is a proficiency in the Swedish language.

Conclusions and discussion

The student's program project and the trajectories of participation can lead to brings new challenges. The gradually increasing participation leads to increasing demands that can jeopardize said project. This can be described as the students facing a critical point and crossroads that they must face to move along the trajectories of participation.

In the dissertation, there are a number of examples of critical points for participants. Firstly, a critical concern can be lack of language and cultural competence, which for students with an immigration background can jeopardize the project. In addition to language and cultural barriers a recurring critical challenge to the students' trajectories of participation is connected to identity: how to act as a health and social care worker. The question of where the boundaries lie between being personal, private, and professional is found to be problematic, and this is especially true when knowledge and experience is lacking, such as when someone is new to the role. There is a profound understanding about the importance of the health and social care workers keeping a distance to care recipients. This can, however, lead to the work losing it's meaning, since the relationship with the care recipients is part of what makes the work meaningful. Another hindrance continually brought up is the lack of time within the community, which both the care recipients and the students are asking for. For example, not being able to provide the care recipients with the closeness they ask for, and that the students wish to provide, due to unspoken or expressed praxis in the work force can be problematic. A negotiation that is problematic is when the time is

lacking to provide good care, and as a caregiver you risk having to compromise your morals and ethics.

From the results it can be concluded that the students' trajectories of participation from peripheral legitimate participation to the more central participation is not an easy trajectory. From that conclusion the result supports the criticism aimed at Lave and Wegner's learning theory as being too simplified. Billet, amongst others, purports that Lave and Wenger do not bring up important aspects such as power, agency, and identity that can affect the newcomers trajectories to full participation.[520] Wenger does, however, write about the difference between legitimate peripheral participation and legitimate marginal participation.[521] The latter can be about students that never reach full participation due to a number of reasons, including language, ethnicity, and, therefore, remain in a peripheral legitimate participation stage. In the dissertation it is possible that this is shown in groups of students with a complicated sociocultural background, shortcomings in the Swedish language, and a short educational background in their previous homeland.

The health and social care adult-education program requires knowledge, experiences, and competence. Using Säljö's terminology it is partly students use of mediating artefacts during the program.[522] These are mediating artifacts that change over time, depending on institutional and societal changes. In health and social care several complex mediating artifacts have been added, such as different tools for documentation, different tools to measure time, and how the organizations are built, all of which the student must learn. Instead of making health and social work easier, this has further complicated the work. It is important to anticipate the qualified work awaiting the students and the lack of, in many cases, important tools. Unlike other professional groups, the students lack clear instructions, such as manuals that other groups within the care and social health can refer to when it comes to how different procedures are executed: follow ups, prescriptions, etc. For the student group who is the future health and social care staff, personal experience, however, will in many cases be the most important tool.

To understand the students' individual trajectories of participation, they should be put in a wider context. The students' individual project will be a part of the program organizer's project and the national, societal project.

---

[520] Billet, S. (2001c).
[521] Wenger, E. (1998/1999/2008).
[522] Säljö, R. (2000/2005).

These different projects will, in some cases, interact, but, in other cases, be in conflict. There is also a tension within the projects.

For the societal project, there is a conflict between the considerable recruitment need for health and social care staff, the inclusion requirements that is incumbent on society, and the requirements on high quality and competence in the health and social care field. How is quality and competence affected by the fact that students on the course can be people who have either been unemployed for a period of time, or have a limited educational background, in addition to those who, more importantly, are forced to work in a job they themselves have not chosen? From my study it can be concluded, however, that despite the students' original scepticism to the challenges of health and social care their attitudes change in a positive direction, i.e they continue their studies and very few drop out. This finding leads to the idea that health and social care can be understood as a discipline of inclusion. When you are threatened by both first and second degree exclusion the challenges you encounter in your education are something you must accept. When looking at the results it can be concluded that the health and social care program really offers opportunities for inclusion and learning process that, to some extent, provides the possibility of participation, but at the cost of health and social care staff finding themselves in extremely challenging and a poor working situation as a result of the discipline of inclusion they are exposed to.

There are also contradictions within the adult students' own program projects. Studying can lead to conflicts regarding all the other responsibilities they have as adults, such as combining student life with the requirements of being a parent, partner, and providing for themselves and others.

An apparent conflict between the students' individual program project, on the one hand, and the two wider projects, on the other, is about participation versus flexibility and individualization. Flexible teaching is requirement for adult students undertaking this programme; however, this need for flexibility is a marked contrast to my findings. The adult- education program in health and social care is primarily a participation project, both in the concrete sense of being in society and the work force, as well as in an existential sense, and perhaps most important; that it is about becoming part of an educational community for the students. There is a risk that the increasingly flexible and individualized training is in danger of jeopardizing the students' educational community that seems so important for their process of gradually increasing participation throwing them back into exclusion.

It is in the interaction between the three projects; the students`, the educational providers`, and society's educational project that the health and social care adult-education program develops it shape and meaning.

Referenser

Abrandt Dahlgren, M. (2007). *Torget, Kliniken och meritagenturen Didaktik för vuxna i praktiken*. Linköping: Skapande Vetande.

Ahnlund, P. (2008a). *Omsorg som arbete. Om utbildning, arbetsmiljö och relationer i äldre- och handikappomsorgen*. Akademisk avhandling, Umeå universitet, Institutionen för socialt arbete,

Ahnlund, P. & Johansson, S. (2008). Utbildning och kompetensfrågor för äldre och handikappomsorgens personal. En forskningsöversikt. I Socionomens forskningssupplement, temanummer om Socialt arbete i hälso- och sjukvård. 6/2008 s. 72-84.

Ahnlund, P. och Johansson, S. (2011). Omvårdnadsprogrammet: genomströmning, etableringsgrad och utbildningens relevans. Rapport 2011:19. IFAU - Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering.

Akre, V. & Ludvigsen, S., R. (1999/2000). Att lära praktisk medicin. I Nielsen, K., & Kvale, S. (red.). *Mästarlära Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.

Alsterdahl, L. (2002). Hertig av ovisshet - aspekter på yrkeskunnande. Arbetsliv i omvandling, Akademisk avhandling, 2002:1, Kungliga Tekniska Högskolan.

Andersson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nations.* London: Verso.

Andersson, K. (2007). *Omsorg under förhandling - om tid, behov och kön i en föränderlig hemtjänstverksamhet.* Akademisk avhandling, Umeå universitet, Institutionen för socialt arbete nr. 55.

Andersson, P. & Fejes, A. (2010a). Mobility of knowledge as a recognition challenge – experiences from Sweden. International Journal of Lifelong Education, 29 (2), pp. 201–218.

Assarsson, L-L. & Sipos Zackrisson, K. (2005). *Iscensättande av identiteter i vuxenstudier.* Akademisk avhandling, Linköpings Universitet.

Assarsson, L-L. & Sipos Zackrisson, K. (2006). Möten i vuxenstudier – om undervisning och deltagaridentiteter. I Larsson S. och Olsson, L E. (red.). *Om vuxnas lärande* (s. 136-162). Denmark: Studentlitteratur.

Astvik, W. (2003). Relationer som arbete Förutsättningar för omsorgsfulla möten i hemtjänsten. Arbete och hälsa vetenskaplig skriftserie. Psykologiska institutionen Stockholms universitet ISBN 91-7045-678-x ISSN 0346-7821.

Ax Mossberg, M. (2008). *Vardagslärande Om lärande i ett arbetsmarknadsprojekt.* Akademisk avhandling, Linköpings universitet.

Baumgarten, M. (2006). *Anställdas deltagande i lärararaktiviteter En studie av arbetsplatslärande i ett industriföretag.* Akademisk avhandling, Linköpings Universitet.

Beck, I. (2013a). Österlind, J., Hansebo, g., Andersson, J., Ternestedt, B-M., Hellström, I. (2011). A discourse of silence: professional carers reasoning about death and dying in nursing homes. Ageing and Society, 31, pp 529-544 doi: 10.1017/SO 1444686X10000905.

Beck, I. (2013b). *Att fokusera på ”varandet” i en värld av görande Stöd till personalen i ett palliativt förhållningssätt vid vård- och omsorgsboende för äldre*. Akademisk avhandling, Lunds universitet.
Bennich, M. (2012). *Kompetens och kompetensutveckling i omsorgsarbete Synen på kompetens och lärande – i spänningsfältet mellan samhälleliga förutsättningar och organisatoriska villkor.* Akademisk avhandling, Linköpings Universitet.
Berg Christoffersson, G. (2015). *Digital dialog som redskap för utveckling av yrkes kunnande: - en studie vid APL på gymnasieskolans vård- och omsorgsprogram.* Licentiatavhandling, Stockholms universitet.
Billet, S. (2001c). Learning Throughout Working Life: Activities and Interdependencies. Studies in Continuing Education, Vol. 23 (1), pp.19-35.
Billet, S. (2002). Critiquing workplace learning Discourses: Participation and continuity at work. Studies in the Education of Adults, Vol. 34, No. 1, pp. 56-57, Spring 2002.
Billet, S. & Somerville, M. (2004). Transformations at work: identity and learning. Studies in Continuing Education. Vol. 26, No. 2, pp. 233-257.
Billet, S. & Pavlova, M. (2005). Learning through working life: Self and individuals` agentic action. International Journal of Lifelong Education. Vol. 24, no 3, pp. 195-211.
Biesta, G. (2012). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other. Studies in the Education of Adults, Vol 44, No. 1, Spring 2012: a, pp. 5-20.
Byström, E. (2013). *Ett lärorikt arbete? Möjligheter och hinder för undersköterskor att lära och utvecklas i sjukvårdsarbetet*. Akademisk avhandling, Linköpings Universitet.
Byström, E. (2016). Undersköterskor i hälso- och sjukvården och deras förutsättningar för lärande i arbetet. Pedagogik i arbetslivet. I Pedagogisk forskning i Sverige. Nr 3-4 2016 Årgång 21, ISSN 1401-6788
Carlsson, N. (2011). *I kamp med skriftspråket Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Akademisk avhandling, Göteborgs universitet.
Christidis, M. (2014). *Ämnesintegrering på vård- och omsorgsprogrammet utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv.* Licentiatavhandling, Stockholms universitet.
Colley, H et al. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. Journal of Vocational Education & Training, 55 (4). pp. 471- 498. ISSN 1363-6820
Croona, G. (2003). *Etik och utmaning Om lärande av bemötande i professionsutbildning.* Akademisk avhandling. Växjö University Press.
Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar Pedagogiskt arbete med barns olika relationer.* Akademisk avhandling, Linnéuniversitetet.
Daly, T. & Szebehely, M. (2012). Unheard voices, unmapped terrain: Care work in long-term residential care for older people in Canada and Sweden, International Journal of Social Welfare, Vol. 21, issue 2, pp. 139–148.
Dreier, O. (1999a). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. Outlines. Critical Social Studies. Vol.1, pp. 5–32.
Drugge, C. (2003). *Omsorgsinriktat lärande En studie om lärande i hemtjänsten.* Akademisk avhandling, Luleå tekniska Universitet.
Dwyer, L-L., Andershed, B., Nordenfelt, L., Ternestedt, B-M. (2009). Dignity as experienced by nursing home staff. International Journal of Older People Nursing 4(3). pp. 185-193. Doi: 10.1111/j.1748-3743.2008.00153.x.

Dœlen, M. (2005). Change in job values during education. Journal of education and work, 1 (84), pp. 385-400.
Edward, E. et al. Include me out: critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning. Int. J. of lifelong education, Vol. 20, No. 5 (September-October 2001), pp. 417-428.
Eliasson, R. (1994). Omsorg som lönearbete och som forskningsfält. Socialvetenskaplig tidskrift nr 1 s. 76-82.
Ellmersjö, M. (2014). *Kompetensfrågan inom äldreomsorgen. Hur uppfattningar om kompetens formar omsorgsarbetet, omsorgsbehoven och omsorgsrelationen.* Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet, Institutionen för social arbete.
Ellström, E. och Ekholm, B. (2001). *Lärande i Omsorgsarbete En studie av hemtjänsten som lärandemiljö.* Linköpings Universitet, Filosofiska fakulteten,
Ellström, P-E. (2006). Tid för utveckling? I Ekeberg, Kerstin; Eklund, Jörgen; Ellström, Per-Erik & Johansson, Stina (red.) *Tid för utveckling?* Lund: Studentlitteratur.
Eriksson, H. & Gunnarsson, E. (1997). *På tröskeln till omvårdnadsvärlden.* Akademisk avhandling, Umeå Universitet, Department of Sociology.
ESF. (2007). Nationellt strukturfondsprogram för regional konkurrenskraft och sysselsättning (ESF) 2007– 2013. www.gov.uk/government/collections/european-social-fund-2007-to-2013 (2016-11-30)
Falk, E-M. (1999). *Lärare tar gestalt En hermeneutisk studie av texter om lärarblivande på distans*. Akademisk avhandling. Uppsala universitet.
Fejes, A., Andersson, P. (2009) Recognising Prior Learning: Understanding the Relation Among Experience, Learning and Recognition from a Constructivist Perspective. Vocational and learning 2: pp.37-55.
Fejes, A. (2012). Knowledge at play: Positioning care workers as professionals through scientific rationality and caring dispositions. I Kemp, A. & Hvid, H (red.). Elderly Care in Transition: Management, Meaning and Identity at Work – A Scandinavian Research Journal, 37: pp. 797-812
Franssén, A. (1997). *Omsorg i tanke och handling. En studie av kvinnors arbete i vården.* Akademisk avhandling, Lunds universitet, Sociologiska institutionen
Fuller, A. et. al. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. British Educational Research Journal Vol. 31, No. 1, pp. 46-68.
Fuller, A. (2007). Critiquing theories of learning and communities of practice. I Hughes, J., Jewson, N. & Unwin, L. (red). *Communities of practice Critical Perspectives*. London: Routledge.
Gadamer, H-G. (2004). *Truth and methods*. London New York: Continuum. Second Revised Edition Translation revised by
Gadamer, H-G. (1960/1990/2002). *Sanning och Metod i urval*. Övers. Arne Mellberg. Uddevalla: Daidalos. (Originaltitel: Wahrheit und Methode, 1960)
Giddens, A. (1989/1993/1997/2001). I samarbete med Karen Birdsall, nyöversättning: Björn Nilsson, Fackgranskning: Jan Carle. *Sociologi*. Studentlitteratur.
Giddens, A. (1997). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället I den senmoderna epoken*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
Gleerup, J. (2009). *Kritik og forandring. En anerkenelseteoretisk analyse af social- og sundhedsmedarbejderes identitets- og meningsdannelse i erbejdslivet.* Roskilde Universitet, Institut for Psykologi og Uddannelseforskning.
Gunnarsson, M. (2014). *Lärande i arbetslivets övergångar*. Akademisk avhandling, Linnéuniversitetet.

Gustavsson, A. (1985). *Samhällsideal och föräldraansvar: en explorativ studie av vad det innebär att ha ett förståndshandikappat barn*. Doktorsavhandling, Stockholms Universitet, Pedagogiska institutionen.
Gustavsson, A. (2000a). Tolkning och tolkningsteori 1- introduktion. Texter om forskningsmetod. Stockholms Universitet, Pedagogiska institutionen.
Gustavsson, A. (2000b). Tolkning och tolkningsteori 2 - fördjupning. Texter om forskningsmetod. Stockholms Universitet, Pedagogiska institutionen.
Gustavsson, A. & Bergström, H. (2004a). ”Pendlingen mellan olika tolkningsintressen” I S, Selander & P-J, Ödman (red.) *Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
Gustavsson, A. (2004b). ”Att förstå andra genom att förstå sig själv”. I A. Gustavsson & P-J Ödman (red.). *Den Trankellska Vändningen. Ett levande hermeneutiskt arv.* Stockholms Universitet, Pedagogiska institutionen.
Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi Tre kunskapsformer i historisk belysning.* Smedjebacken: Wahlström & Widstrand.
Gustavsson, C. (2013). *Existentiella konfigurationer Om hur förståelsen av livet tar gestalt i ett socialt sammanhang.* Doktorsavhandling, Stockholms Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
Gustavsson, J. och Rystedt, H. (2007:01). Arbetsintegrerat lärande i praktiken- Integration av teori och praktik i en verksamhetsförlagd sjuksköterskeutbildning. Högskolan Väst
Gustavsson, R. & Szebehely, M. (2007). Privat och offentlig styrning-svenska omsorgsarbetares syn på arbetsmiljö och politisk styrning. Socialvetenskaplig tidskrift (ISSN 1104-1420).
Gärdén, C. (2010). *Verktyg för lärande Informationssökning och informationsanvändning i kommunal vuxenutbildning.* Doktorsavhandling, Bibliotekshögskolan i Borås och Göteborgs universitet, Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap
Hammarén, M. (2002). Yrkeskunnande, berättelser och språk – om reflektionen som metod. I Abrahamsson, Kenneth; Abrahamsson, Lena; Björkman, Torsten; Ellström, Per-Erik & Johansson, Jan (red.) *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
Hedblom, A. (2004). *Aktiveringens Janusansikte- en studie av differentiering, inklusion och marginalisering*. Akademisk avhandling, Lunds Universitet.
Hellesnes, J. (1975). *Socialisering og teknokrati*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
Helms, Jørgensen, C. (2010). Frafald i de danske ungdomsuddannelser. I Markussen Eifred (red.). Frafall i utdanning for 16-20-åringar i Norden. (pp.19-57). TemaNorden 2010:517
Henning Loeb, I. (2006) *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning En yrkeslivshistorisk ingång med berättelser om lärbanor*. Akademisk avhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
Herrman, M. (1998). *Förändring med förhinder. Omvårdnadselevers beskrivningar av sin yrkesförberedande utbildning*. Etnologiska föreningen i Västsverige.
Hertzberg, F. (2006). Kultur och kompetens. Bilden av ”de Andra” i arbetsmarknadspolitisk gräsrotsbyråkrati. I Neergaard (red.). *På tröskeln till lönearbete Diskriminering, exkludering och underordning av personer men utländsk bakgrund* (157-188). Statens offentliga utredningar. SOU 2006: 60.
Hertzberg, F. & Osman, A. (2001). Lärande för integration-med eller utan delaktighet och dialog Om organisering av lärandeaktiviteter i ESF-finansierade projekt.
Hillage, J., Savage, J., Lucy, D. (2010). Learning to be Healthier: The role of continued education and training in tackling health inequalities. University of Sussex Campus Brighton, Institute for employment studies.

Hodkinson, P. & Hodkinson, H. (2004). The significance of individuals 'dispositions in workplace learning: a case study of two teachers. Journal of Education and Work, 17:2, pp.167-182.
Håkansson, A. (2007). *Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen.* Doktorsavhandling, Högskolan Kristianstad, Nationella Forskarskolan i pedagogik.
Hägerström, J. (2004). *Vi och dom och alla dom andra på KOMVUX.* Akademisk avhandling, Lunds universitet, Sociologiska institutionen.
Höghielm, R. (1998). Förslag till begreppsapparat- ett syntesförslag. I Höghielm, R.(red). *Från Wittgenstein till degknådning.- om yrkeskunskap och yrkeskulturer.* (s. 7-18). Stockholm: HLS förlag.
Jakobsson, E. (2007). Mot en ny vuxenutbildningspolitik? Regional utveckling som policy och praktik. Akademisk avhandling, Linköpings universitet.
Jansson, G. (2010). Handledning i hybrida kontexter. Språk och stil, 20, pp.189-219.
Jarvis, P. (1998). International perspectives on Lifelong Learning. I Holford, Jarvis och Griffin. Rotledge Taylor and Francis Group London and New York.
Johansson, C. (1992). *Narrative forskning biografiskt perspektiv på berättelser.* Linköping universitet, Institutionen för sociologi.
Johansson, K. & Salin, S. (2004). Vuxenutbildningens framväxt. *I Utsikter och insikter. En antologi om flexibelt lärande i vuxenutbildningen*. Nationellt centrum för flexibelt lärande Rapport 5: 2004.
Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Akademisk avhandling, Göteborgs Universitet.
Johnreden, A-C. Den framtida personalförsörjningen inom vård och omsorg. Tillgång och rekryteringsbehov till år 2015. Ura 2002: 3 ISSN 1401-0844. Arbetsmarknadsstyrelsen.
Karlsson, G. (2005). Om empirisk fenomenologisk – hermeneutisk forskning. I Gustavsson, A. & Ödman, P-J. (red). *Den Trankellska vändningen. Ett levande hermeneutiskt arv*. Stockholms Universitet, Pedagogiska institutionen.
Karolinska Institutets folkhälsoakademi – 2010:10 På uppdrag av Stockholms landsting Styrningens påverkan på ekonomi, arbetsförhållanden och kvalitet i hemtjänsten, Utveckling av ett kvalitetsledningssystem.
Knocke, W och Hertzberg, F. (2000). *Mångfaldens barn söker sin plats. En studie om arbetsmarknadens chanser för ungdomar med invandrarbakgru*nd. Stockholm: Svartvitts förlag.
Kohler, Riessman, C. (1993). *Narrative analysis. Qualitative Research Methods Series*. A sage University paper.
Kohler Riessman, C. (2000). *Analysis of personal narratives*. Boston University.
Kommunalarbetaren. (2012). Hot och våld i vården.
www.ka.se/hot-och-vald-vardag-i-varden (2016-09-08)
Kristensson Uggla, B. (2007). Flexibilitet eller bildning. I Gustavsson, B. (Red.), *Bildningens förvandlingar* (s.111-138). Uddevalla: Bokförlaget Daidalos.
Kristoffersen, M. (2013). *Strekke seg mot tinder, stå i kneiker: Om å fortsette i sykepleinen En studie av livsforståelsens betydning for sykepleieres otövese av sykepleie*. Doktorsavhandling ved UiS nr. 183-Januar 2013. S 224
Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
Kvist Lukkarinen M. (2006). *Tiden har haft sin gång hem och tillhörighet bland sverigefinnar i Mälardalen.* Akademisk avhandling, Linköpings universitet.
Lagström, A. (2009). *Lärlingslärare- en studie om hur vård-och yrkeslärares uppdrag formas i samband med införandet av gymnasial lärlingsutbildning.* Göte-

borgs universitet, Institutionen för vårdvetenskap och hälsa, Sahlgrenska akademin.
Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. Nordisk pedagogik, Vol. 25, No. 1, pp.16-35. Oslo. ISSN 0901-8050.
Larsson, S. (2006). Vuxenstudiers nya landskap. I Larsson och Olsson (red.), *Om vuxnas studier.* (pp.9-16). Denmark: Studentlitteratur.
Lave, J. & Wenger, E. (1991/2011). *Situated learning Legitimate peripheral participation*. Cambridge University press.
Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Polen: Studentlitteratur.
Lawy, R. (2010). Young people's experiences of vocational education and training (VET). Education + Training, Vol. 52, Iss. 5, pp. 427-437.
Legrain, P. (2008). Fler invandrare räddar svenska välfärdsstaten.
Dagens Nyheter. 2008-05-04. Hämtad 2016-05-11från www.dn.se/debatt/fler-invandrare-raddar-svenska-valfardsstaten/
Leibring, I. (2015). *Metodrumsundervisning En kvalitativ studie av simulering inom vård- och omsorgsutbildningen.* Licentiatuppsats, Karlstad universitet.
Lindberg, I. (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. Utbildning & Demokrati 2009, Vol 18, nr 2, 9-37.
Lindberg, I., och Sandwall, K. (2012). I Hyltensstam, Axelsson, Lindberg (red). Flerspråklighet – en forskningsöversikt (pp. 368-478). Vetenskapsrådet.
Lindström, P. (2016). *Bedömning av yrkeskunnande vid APL: Redskap och situationer inom Vård- och omsorgsprogrammet*. Licentiatavhandling, Stockholms Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
Liveng, A. (2007). *Omsorgsarbejde, subjektivitet og læring Social- og sundhedshjælperelevers orienteringer mod omsorgsarbejdet og deres møde med arbejdets lærigsrum.* Doktorsavhandling, Roskilde Universitetscenter, Institut for Psykologi og Uddannelseforskning,.
Lumsden Wass, K. (2006). Om födelsen av en ny vuxenutbildningspolitik. I Larsson S, Olsson L E (red). *Om vuxnas studier* (pp.45-67). Denmark: Studentlitteratur
Lund, K. & Svendsen Pedersen M. (2006). Can (a second) language be learned in the workplace? I: K-M. Frederiksen & K. S. Jakobsen & M. Svendsen Pedersen, & K. Risager (red.), *Second Language at Work*. IRIS Publications 1: Roskilde University.
McNamee, M. (2001). I McNamee Mike and Bridges, David (red). *The Ethics of Educational Research* (pp 1-22). Blackwell Publichers Ltd.
Mogensen, E., Thorell Ekstrand, I., Löfmark, A. (2010). *Klinisk utbildning i högskolan-perspektiv och utveckling inom verksamhetsförlagd utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
Molin, M. (2008). *Delaktighet i olika världar- om övergången mellan gymnasiesärskola och arbetsliv*. Högskolan Väst.
Montin, S. (red). (1996). Kommunala förnyelseproblem. SOU 1996:169 bilaga till slutbetänkande av Kommunala förnyelsekommitten. Stockholm: Fritzes.
Neergaard, A. (2002). Arbetsmarknadens mönster – om rasifierad segmentering. I Lindberg, I. (Red.). *Det slutna folkhemmet – om etniska klyftor och blågul självbild*. Stockholm: Förlag Agora.
Neerggaard, A. (2006a). På tröskeln till lönearbete, Diskriminering, exkludering och underordning av personer med utländsk bakgrund. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. SOU 2006:60.
Nielsen, K. (2000). Musikalisk mästarlära Deltagarbanor på musikkonservatoriet. I: Nielsen, L. och Kvale, S. (red). *Mästarlära Lärande som social praxis* (pp 139-153). Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Angela. (2006a). Urval på institutionella grunder. I A. Neergaard (Red.) *På tröskeln till lönearbete Diskriminering, exkludering och underordning* av personer med utländsk bakgrund. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. SOU 2006: 60.

Nilsson, Anders. (2010). Vocational education and training – an engine for economic growth and a vehicle for social inclusion. International Journal of training and Development 14(4).

Nordström, G. & Bengtsson-Sandberg, K. Kunskapslyftet Ett lyft för hela själen. ENCELL National center for Lifelong Learning Rapport 2:2004.

Nordström, M. (2000). *Hemtjänsten: organisering, myndighetsutövning, möten och arbete.* Lund: Studentlitteratur.

Ohlsson, U. (2009). *Vägen in i ett yrke – en studie av lärande och kunskapsutveckling hos nyutbildade sjuksköterskor.* Akademisk avhandling, Örebro Universitet.

Olofsson, J. (2014). Yrkesutbildning i förändring-utmaningar och möjligheter ur ett forsknings- och aktörsperspektiv. Rapport, nr 10, Ratio och Malmö högskola.

Osman, A. (2006). Integrerande ”praktiker” som arena för normalisering och disciplinering av utlandsfödda”. I Nergaard, Nilsson, Gunnarsson (red.) *Kors och tvärs Intersektionalitet och makt i storstadens arbetsliv* (s. 206-221). NORmal Förlag.

Paldanius, S. (2002). *Ointressets rationalitet: om svårigheter att rekrytera arbetslösa till vuxenstudier.* Akademisk avhandling, Linköpings universitet.

Pilhammar Andersson, E. (1991). *Det är vi som är dom: sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden*. Akademisk avhandling, Göteborgs universitet.

Pippola, S. (2010). Arbetslinjen - social trygghet eller risk. Socialvetenskaplig tidskrift nr 3-4.

Regeringens proposition 1970:35. Angående ökat stöd till vuxenutbildningen.

Regeringens proposition 2005/06:116 Nationell utvecklingsplan för vård och omsorg om äldre. Socialdepartementet.

de los Reyes, P.; González, A. & Thörnquist, A. (2015). Rädd på jobbet? Hot och våld i avregleringens spår. I: Sjöstedt Landén, A.; Olofsdotter, G.; Bolin, M. (red.), Sprickor, öppningar & krackeleringar: Nya perspektiv på arbetsmiljö. Genusstudier vid Mittuniversitetet, 8. Östersund/Sundsvall: Mittuniversitetet/Mid Sweden University, s.17-48. (ISSN 1654-5753).

Rubenson, K. (1996). Livslång lärande mellan utopi och ekonomi. I P-E., Ellström, Gustavsson, B. & S., Larsson (red. sid. 29-47), *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Sandberg, J. & Pinnington, A. (2009). Professional Competence as Ways of being: An Existential Ontological Perspective Journal of management studies 46: November 2009 doi:10.1111/j.1467-6486.2009.00845.x.

Sandwall, K. (2010). Samhälle – och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I Hyltensstam, Axelsson, Lindberg (red). Flerspråklighet – en forskningsöversikt (s. 368-478). Vetenskapsrådet.

Scherp, H-Å. & Thelin, K. (2004). Flexibilitet - lärande eller hinder. *I Utsikter och Insikter En antologi om flexibelt lärande i vuxenutbildningen*. Nationellt centrum för flexibelt lärande Rapport 5:2004.

Schuster, M. (2006). *Profession och existens*: en hermeneutisk studie av asymmetri och ömsesidighet i sjuksköterskors med svårt sjuka patienter. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos.

Schuster, M. (2013). Hermeneutic as Embodied Existence. International Journal of Qualitative Methods.

Sigurdsson, Ola. (2001). *De prudentia Om principer och personer i etiken*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposium.
Silfverberg, G. (1999). *Praktisk klokhet: om dialogens och dygdens betydelse för yrkesskicklighet och socialpolitik*. Lund: FoU Skåne, Kommunförbundet Skåne.
Skolinspektionen. (2015). Distansutbildning vid kommunal vuxenutbildning. www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrappoter/kvalitetsgranskningar/2015/distansutbildning/distansutbildning-slutrapport.pdf (2016-09-07)
Skolinspektionens rapport 2014-11-24, Dnr 400-2014:1138, Verksamhetsrapport efter kvalitetsgranskning av distansutbildning inom kommunal vuxenutbildning i Malmö kommun.
Skolverket. (2011). Vård och Omsorgsprogrammet (VO). Examensmål för vård- och omsorgsprogrammet- www.skolverket.se/polopoly_fs/1.202176!/Menu/article/attachment/VO.pdf (2016-10-26)
Skolverket. (2013). Läroplaner och ämnesplaner för gymnasieutbildning. www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/ (2016- 10-26)
Skolverket. (2013). Validering inom vuxenutbildning. www.skolverket.se/skolformer/vuxenutbildning/validering. (2016-10-26)
Skolverket. (2014). Kommunal vuxenutbildning. www.skolverket.se/skolformer/vuxenutbildning/kommunal-vuxenutbildning (2016-04-18)
Skolverket.(2015).Elever och kursdeltagare i komvux kalenderår 2015. www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/komvux/elever-och-kursdeltagare (2016-04-18)
Skolverket Rapport Dnr: 5.1.3-2015:81 5 (34)
Skolverket. (2015). APL-handledarutbildning. www.skolverket.se/fran-skola-till-arbetsliv/apl/apl-utveckling/nationell-handledarutbildning/apl-handledarutbildning-innehall-1.223925 (2016-09-02
Socialstyrelsen. (2003b). Artikelnr: 2003-131-22. Kompetensförsörjning inom vård och omsorg om äldre och funktionshindrade. Del 2.
Socialstyrelsen. (2006). Vård och omsorgsassistenters kompetens - en litteratur genomgång. Artikelnummer: 2006-123-39.
Socialstyrelsen, SOU 2008:126 I den äldres tjänst. Äldreassistent – ett framtidsyrke. Fritzes kundtjänst.
Solbrekke, T. T. & K, Jensen. (2006). Learning the moral order of professions; The contrasting approaches of nursing and clinical psychology. Learning in Health and Social Care, 5 (4), pp.181-193.
Solbrekke, T. D. (2008). Professional responsibility as legitimate compromises- from communities of education to communities of work. Studies in Higher Education, Vol. 33, No. 4, August 2008, pp. 485-500.
Solvoll, B. A. (2007). *Omsogsferdigheter som pedagogiskt projekt – en feltstudie i sykepleierutdanningen.* Doktorsavhandling, Universitetet i Oslo.
SOU 1998: 6:100 Betänkande från kvinnomaktutredningen.
SOU 2004:43, Betänkande av utredningen om den könssegregerade svenska arbetsmarknaden
SOU 2005:4 Liberalisering, regler och marknader.

SOU 2007:88 Betänkande av Kompetensstegen. Socialstyrelsen. (1996). Artikelnr: 1996-15-2. Ädelreformen. Slutrapport. Socialstyrelsen följer upp och utvärderar 1996:2

Statistiska centralbyrån. (2010). På tal om kvinnor och män, Lathund om jämställdhet.

Statistiska centralbyrån. nr. 2014:316. Trender och prognoser om utbildning och arbetsmarknad.

Spånberger Weitz, Y. (2011). *Ungas erfarenheter av skola, samhällsvård och vuxenblivande En studie av fem livsberättelser.* Rapport i socialt arbete Nr.136 2011.

Svenska kommunförbundet. (2001). Rekrytera och behålla – en utmaning; Socialstyrelsen 2005 Vård och omsorgs om äldre. Lägesrapport 2004. Nr. 2005-131-3. I den äldres tjänst. Äldreassistent – ett framtidsyrke. Fritzes kundtjänst.

Sveriges Kommuner och landsting. (2007). Baskompetens inom vård och omsorg.

Sveriges Kommuner och landsting.(2009). Aktuellt på äldreområdet 2008.

Sveriges Kommuner och Landsting. (2015). Sveriges viktigaste jobb finns i välfärden- hur möter vi efterfrågan. www.sverigesviktigastejobb.se/harfinnsjobben/yrken/vardochomsorg/rekryteringsbehov.2879.html (2016-06-28)

Sveriges socialdemokratiska arbetareparti (SAP) 2004-2008.

Sverke, M. & Hellgren, J. (2002). The nature of job insecurity: Understanding employment uncertainty on the brink of a new millennium. Applied Psychology, 51(1), pp.23-42.

Swahn*, R. (2006). Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor.* Akademisk avhandling, Linköpings Universitet.

Szebehely, M. (1995). *Vardagens organisering. Om vårdbiträden och gamla i hemtjänsten.* Akademisk avhandling, Lunds universitet, Socialhögskolan.

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

Säljö, R. (2000/2005). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Smedjebacken: Bokförlaget Prisma.

Säljö, R. (2013/2014). *Lärande och kulturella redskap Om lärprocesser och det kollektiva minnet.* Lund: Studentlitteratur AB.

Sörensdotter, R. (2008). *Omsorgsarbete i omvandling. Genus, klass etnicitet inom hemtjänsten.* Akademisk avhandling, Stockholms universitet.

Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: Bondary crossing in apprentices` everyday life. Journal of education and Work Vol. 20, No. 5, November 2007, pp. 453-466.

Tanggaard, L. and Elmholdt, C. (2006). Learning trajectories among educational psychologists. Aalborg University, Denmark University of Aarhus, Denmark Studies in Continuing Education, Vol. 29, No. 3, pp. 331-350.

Tanggaard, L. & Elmholdt, C. (2008). Assessment in practice: An inspiration from apprenticeship. Scandinavian Journal of Education Research 52:1, pp.97-116.

Teräs, M. (2007). *Intercultural Learning and Hybridity in the Culture Laboratory.* Doctoral dissertation, University of Helsinki, Department of Education.

Thunborg, C. (1999). *Lärande av yrkesidentiteter En studie av läkare, sjuksköterskor och undersköterskor.* Linköpings Universitet, Filosofiska fakulteten.

Thunborg, C. (2011). Learning behind the curtains - becoming health care assistants in Sweden. In Slowinska, S. (Redakeja Nakowa): 12 Dyskursy Mlodych Andragogow., Zielona, Gora, Poland: Uniwesytet Zielonoga.

Thörnqvist Annette. I utkanten av arbetsmarknaden ESF-projekt i ett arbetsmarknads- och arbetsmiljöperspektiv. Vetenskaplig skriftserie från Remeso. Temagruppen Integration i arbetslivet, 2011:3.
Torres, S. (2010a). Inledning. I Torres S & Magnusson F (red.). *Invandrarskap, äldrevård och omsorg*. Malmö: Gleerups.
Torres, S. (2010b). Invandrarskap och tvärkulturella äldreomsorgsmöten. I: (red.) Johansson, S. Omsorg och mångfald. Malmö: Gleerups.
Tovatt, C.(2006). Det fixade nog typ min mamma. Betydelsen av sociala nätverk för ungdomars arbetsmarknadsinträde. I Nergaard, Nilsson, Gunnarsson (red.) *Kors och tvärs Intersektionalitet och makt i storstadens arbetsliv* (s.245-262). Lettland: NORmal Förlag
Trankell, A.(1973). *Kvarteret Flisan. Om en kris och dess övervinnande i ett svenskt förortssamhälle*. Stockholm: Norstedt & Söners förlag.
Trankell, A. (2004). Text ur Kvarteret Flisan: Teoretiska utgångspunkter. I, Gustavsson & P-J, Ödman (red). *Den Trankellska vändningen Ett levande hermeneutiskt arv. Stockholm*: Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.
Trydegård, G- B. (2005). Äldreomsorgspersonalens arbetsvillkor i Norden – en forskningsöversikt. I M. Szebehely (red.). *Äldreomsorgsforskning i Norden en kunskapsöversikt*. TemaNord 2005:508. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.
Tveit, B. (2008). *Ny ungdom i gammelt yrke.* Doktorsavhandling, Högskolen i Oslo.
Tång, P-O. (2006). Vuxenutbildningens framväxt. I s., Larsson & L, E., Olsson (red.). *Om vuxnas studier* (s. 17-44). Denmark: Studentlitteratur.
Tång, P-O. (2013) Yrkespedagogisk forskning i vardande. I: Wernersson och Gerbo (red). *Differentieringens janusansikte* En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.
Törner, M., Eklöf, M., Larsman, P., Pousette, A., (2013). Säkerhetsklimat i vård och omsorg. Bakomliggande faktorer och betydelse för personalsäkerhet och patientsäkerhet. Arbets- och miljömedicin Samhällsmedicin och folkhälsa Rapport 2013: nr 1.
Törnquist, A. (2004). *Vad man ska kunna och hur man ska vara. En studie av enhetschefers och vårdbiträdens yrkeskompetens inom äldreomsorgens särskilda boendeformer.* Akademisk avhandling. Lärarhögskolan i Stockholm Institutionen för Samhälle, kultur och lärande.
Törnquist, A. (2010). Att leda mångfald. I S., Johansson (red.). *Omsorg och mångfald* (s.148-163). Malmö: Gleerups.
Walldal, E. (1986). *Studera vid gymnasieskolan vårdlinje Förväntad yrkesposition Rollpåverkan Självuppfattning*. Acta Universitatis Gothoburgesis.
Wenger, E. (1998/1999/2008). *Communities of Practice Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University press.
Vesterberg, V. 2011:5 Alla ska ju ut på praktik Möjligheter, begränsningar och problem med praktik i arbetslivet som medel för integration. Temagruppen Integration i arbetslivet.
Vetenskapsrådet. (2011). God Forskningssed. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie, 1: 2011.
Vierula et al. (2016). *Nursing education research in Finland - A review of doctoral dissertions*. Nurse Education Today 37 (2016). pp.145-154.
Westin, C.(1973). *Existens och identitet. Invandrares problem belysta av invandrare i svårigheter.* Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.
Wikström, E. (2005). Inflytandets paradoxer - möjligheter och hinder för självbestämmande och inflytande i hemtjänsten. Akademisk avhandling, Wäxjö universitet, Institutionen för samhällsvetenskap.

Willis, P. (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Hampshire: Gower Publishing.
Wreder, M. (2005). I omsorgens namn Tre diskurser om äldreomsorg. Karlstads universitet.
Wärvik, G-B. (2011). Tvingande styrningsideal i en marknadsutsatt utbildning för vuxna? Nordic Journal of Education and Training. Vol. 1 No. 1, 2011.
Wärvik, G. (2013). The reconfiguration of adult VET teachers: the tensions amongst organzational imperatives, vocational ideas and the needs of students. International Journal of Traning Research.
Yuval-Davies, N. (2011). Power, Intersectionality and the Politics of Belonging. Aalborg: Institut for Kultur og Global Studier, Aalborg Universitet.(FREIAS´s tekstserie; No.75).
Ödman, P-J. (1979/1991). *Tolkning förståelse vetande Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.

Elektroniska källor

Eu:s lagstiftning och publikationer
www.europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning (2016-11-29)

Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering IFAU
www.ifau.se/sv/Press/Forskarmeddelande/Jamviktseffekter-av-Kunskapslyftet/ (2016-04-15)

Kompetensstegen
www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utredningar/Statens-offentliga-utredningar/Att-lara-nara-Stod-till-kommu_GVB388/ (2016-04-16)

OECD

www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/38465471.pdf (2016-05-11)

Regeringskansliet

www.regeringen.se/pressmeddelanden/2015/04/utbildningsdepartementets-samlade-budgetsatsningar (2016-10-26)

Övrigt

www.dn.se/debatt/fler-invandrare-raddar-svenska-valfardsstaten/ (2016-05-11)

www.umearegionen.se/uterum/arbetsgrupper/jamstalldhet/webbutbildningnstorm/konsuppdeladarbetsmarknad. (2016-06-29)

www.svt.se/opinion/kvinnors-usla-arbetsforhallanden-kraver-en-kriskommission (2016-04-13)

www.ifau.se/sv/Press/Forskarmeddelande/Jamviktseffekter-av Kunskapslyftet/ (2016-09-07, kl 16:11).

www.aldrecentrum.se/utbildning1/spraksam/
(2016-04-15 kl 09:02)

Bilaga 1.

Katarina Lagercrantz All
Bergviksvägen 58
167 63 Bromma

Bromma 2011-04-01

Till skolledare/rektor,

Jag heter Katarina Lagercrantz All, är vårdlärare och doktorand och går min forskarutbildning vid institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner/ Utep, vid Stockholms Universitet. I min forskarutbildning ingår att jag genomför en studie som ska resultera i en avhandling. Syftet med min studie är att ur ett studerandeperspektiv få en ökad insikt om hur de studerande på Omvårdnadsprogrammet upplever sina möten med vårdtagare under den verksamhetsförlagda praktiken, (VFU).

Inom ramen för mitt avhandlingsarbete genomför jag en intervjustudie med studerande på Omvårdnadsprogrammet. Min förhoppning är att du kan hjälpa mig att komma i kontakt med ca 4 st studerande som är villiga att medverka i en intervju.

Intervjun som beräknas att ta ca 45-60 minuter, kommer att bandas. All information som delges mig kommer att behandlas konfidentiellt. Detta innebär att framkomna data kommer att presenteras i studien på ett sätt så att de inte kan härledas till enskilda personer. De bandinspelningar som görs i denna studie kommer i sin helhet enbart att vara tillgängliga för mig och mina handledare. Den studerandes deltagande i studien är frivilligt, vilket innebär att hon/han när som helst har rätt att dra sig ur, även mitt under pågående intervju.

Jag skulle vara tacksam om du kunde förmedla kontakt till intresserade studerande via lärare, bifogar i detta mail också brev till lärare och studerande.

Tack för ditt deltagande i studien!
Har du ytterligare frågor och funderingar angående studien så får Du gärna kontakta mig eller mina handledare.

Med vänlig hälsning!

Handledare:
Marja Schuster
Filosofie Doktor
Stockholms Universitet
marja.schuster@utep.su.se

Ulf Olsson
Filosofie Doktor, Docent
Stockholms Universitet
ulf.olsson@utep.su.se

Ansvarig för studien:
Katarina Lagercrantz All
katarina.lagercrantz@utep.su.se

Jag har tagit del av ovanstående information:

Ort och datum Namn

Katarina Lagercrantz All
Bergviksvägen 58
167 63 Bromma

Bromma 2011-04-01

Till studerande

Jag heter Katarina Lagercrantz All, är vårdlärare och doktorand och går min forskarutbildning vid institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner/ Utep vid Stockholms Universitet. I min forskarutbildning ingår att jag genomför en studie som ska resultera i en avhandling. Syftet med min studie är att ur ett studerandeperspektiv få en ökad insikt om hur de studerande på Omvårdnadsprogrammet upplever sina möten med vårdtagare under den verksamhetsförlagda praktiken, (VFU).

Intervjun som beräknas att ta ca 45-60 minuter, kommer att bandas. All information som delges mig kommer att behandlas konfidentiellt. Detta innebär att framkomna data kommer att presenteras i studien på ett sätt så att de inte kan härledas till enskilda personer. De bandinspelningar som görs i denna studie kommer i sin helhet enbart att vara tillgängliga för mig och mina handledare. Den studerandes deltagande i studien är frivilligt, vilket innebär att du när som helst har rätt att dra dig ur, även mitt under pågående intervju.

Tack för ditt deltagande i studien!

Har du ytterligare frågor och funderingar angående ditt deltagande eller studien så får du gärna kontakta mig eller min handledare.
Med vänlig hälsning!

Handledare:

Marja Schuster
Filosofie Doktor
Stockholms Universitet
marja.schuster@utep.su.se

Ulf Olsson
Filosofie Doktor, Docent
Stockholms Universitet
ulf.olsson@utep.su.se

Ansvarig för studien:
Katarina Lagercrantz All
Mob: 0735 004260
katarina.lagercrantz@utep.su.se

Jag har tagit del av ovanstående information:

Ort och datum Namn

Bilaga 2.

Intervjuguide

Berätta lite om dig själv.

Hur kommer det sig att du sökte vård- och omsorgsutbildningen?

Du har varit ute på praktik. Berätta om en vanlig arbetsdag/praktikdag.

Berätta om hur du tänker kring möten med vårdtagare? Är det något särskilt du brukar fokusera på, som du tycker är viktigt?

Berätta om ett bra möte, om ett dåligt möte.

Hur tänker du kring olika möten du upplevt?

Berätta om vad som kan vara svårt i möten med vårdtagare.

Berätta om något som du upplever speciellt trevligt i dina möten med vårdtagare.

Kan du berätta om något du upplever att du har lärt dig.

Berätta om ifall du upplever att dina möten med vårdtagare har förändrats.

Genomgående följa upp frågorna med följdfrågor, som; varför? Hur blev det så? Berätta mer. Varför det? Vad menar du? På vilket sätt? Påminner det om någon annan upplevelse?

Vänd tillbaka till frågor under intervjun för att försöka fördjupa reflektionen, med följdfrågor som; kan du säga något mer om, kommer du på något mer du vill säga, kan du ge något ytterligare exempel. Det är möjligt att intervjupersonerna har ”kommit på något” under intervjusamtalet.