



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: 620
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
Datum: 2003-03-28

Handledarutbildning för undersköterskor

- effekter för individen och möjligheter till förbättringar

Henrik Eyton

Handledare:
Agneta Wångdahl Flinck

ABSTRACT

- Arbetets art: C-uppsats, 41-60 poäng, inom Programmet för personal- och arbetsliv, med inriktning mot personalutveckling.
- Sidantal: 41
- Titel:Handledarutbildning för undersköterskor - effekter för individen och möjligheter till förbättringar
- Författare: Henrik Eyton
- Handledare: Agneta Wångdahl Flinck
- Datum: 2003-03-28
- Bakgrund: Kompetensutveckling är viktigt i arbetslivet då samhället och därmed förutsättningarna för individen förändras. En utbildning ger alltid upphov till förändring. Hur dessa förändringar ter sig för deltagarna är intressant att studera, samt vilken möjlighet man har att använda det man lärt i utbildningen, då arbetsmiljön erbjuder både förutsättningar och hinder för ett förändrat handlande.
- Syfte: Syftet med uppsatsen är att utifrån undersköterskornas perspektiv identifiera och analysera handledarutbildningens betydelse för dem i sin funktion som handledare, fokusera och diskutera förutsättningar i arbetsmiljön som påverkar möjligheten att använda det inlärd samt att utifrån detta ge förslag till möjligheter att förbättra miljön för lärande i arbetet.
- Metod: Jag har genomfört en empirisk studie med kvalitativ metod. Fem semistrukturerade intervjuer genomfördes, där empirin analyserades med hjälp av den teoretiska bakgrunden om handledning och förutsättningar och hinder för lärande.
- Resultat: Jag fann att handledarutbildningen har gett kunskaper som enligt teorin och i praktiken utvecklats undersköterskornas handledning. Arbetsmiljön är starkt påverkad av sjukhusets organisation som är komplex och centralt styrd. Handlingsutrymmet är begränsat, där reflektion om mål och eget handlande blir lidande. Undersköterskorna har dock ett givande samarbete mellan varandra som ger möjlighet till lärande.
- Nyckelord: Arbetsliv, lärande, handledning, kompetensutveckling, arbetsplats, personalutbildning, sjukvård.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING	1
1.1 PROBLEMOMRÅDE.....	2
1.2 SYFTE.....	2
1.2.1 <i>Pedagogisk relevans</i>	2
1.2.2 <i>Avgränsning</i>	2
1.3 BESKRIVNING AV HANDEDARUTBILDNINGEN.....	3
2 TEORI	4
2.1 SÖKNING OCH URVAL AV LITTERATUR.....	4
2.1.1 <i>Litteratordiskussion</i>	5
2.2 ARBETSPLATSEN SOM LÄRMILJÖ.....	6
2.3 KOMPETENSUTVECKLING.....	7
2.4 HANDEDNING.....	8
2.4.1 <i>Handledningens områden</i>	8
2.4.2 <i>Elevens faser</i>	8
2.4.3 <i>Genomförande</i>	9
2.5 INDIVIDENS LÄRANDE.....	11
2.5.1 <i>Erfarenhetsbaserat lärande</i>	11
2.5.2 <i>Anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande</i>	12
2.5.3 <i>Metalärande</i>	13
2.6 FAKTORER SOM KAN PÅVERKA INDIVIDENS FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR LÄRANDE.....	13
2.6.1 <i>Det mellanmännsliga området</i>	13
2.6.2 <i>Det organisatoriska området</i>	14
2.7 RESULTAT OCH EFFEKTER.....	16
3 METOD	17
3.1 UTGÅNGSPUNKTER.....	17
3.1.1 <i>Empirisk studie</i>	17
3.1.2 <i>Kvalitativ metod</i>	17
3.2 GENOMFÖRANDE.....	18
3.2.1 <i>Planering och förarbete</i>	18
3.2.2 <i>Urval</i>	20
3.2.3 <i>Intervjugenomförande</i>	21
3.2.4 <i>Databearbetning</i>	22
3.3 TILLFÖRLITLIGHET OCH GILTIGHET.....	23
3.4 ETIK.....	24
4 EMPIRI	25
4.1 EMPIRISK REDOVISNING.....	25
4.1.1 <i>Bakgrund</i>	25
4.1.2 <i>Process</i>	26
4.1.3 <i>Utfall</i>	28
5 ANALYS	32
5.1 HANDEDNING.....	32
5.2 ARBETSMILJÖ.....	34
6 DISKUSSION	37
6.1 METODDISKUSSION.....	37
6.1.1 <i>Förberedelser och genomförande</i>	37
6.1.2 <i>Bearbetning av insamlade data</i>	38
6.2 DISKUSSION.....	39
7 KÄLLFÖRTECKNING	42
BILAGA 1	a

1 Inledning

Under senare år man kunnat höra att arbetsituationen för landets undersköterskor har stora brister. Det är arbetsmiljön, men också de låga lönerna, som varit uppe till debatt där man diskuterat situationen för dagens så väl som för morgondagens undersköterskor. Enligt arbetsmarknadsstyrelsens hemsida kan man läsa följande beskrivning över undersköterskors framtida situation. *”Man kan räkna med ett ökat behov av undersköterskor i framtiden. Enligt vissa bedömningar behövs det nyrekryteras cirka 120 000 omvårdnadspersonal under en tioårsperiod. Inom kommunerna kommer en fortsatt utbyggnad att ske när det gäller de äldres hälso- och sjukvård. Samtidigt kommer antalet som pensioneras att öka år från år under den närmaste perioden.”* (<http://yrken.ams.se>)

Under 1999 beslöt administrativa enheten och personalavdelningen sjukvården i Landskrona-Lund- Orup, Region Skåne tillsammans med arbetsförmedlingen i Lund att skapa förutsättningar för en handledarutbildning. Stora organisatoriska förändringar och förändrade ekonomiska förutsättningar har gjort att man ställts inför förändrade förutsättningar som ställer andra krav än tidigare. Det finns idag ingen brist på undersköterskor men det förväntas bli en brist inom de närmaste åren, vilket gjort att man har blivit tvungna vidta åtgärder för att kunna tillgodo se det förväntade behovet inom den framtida sjukvården. En viktig anledning till den förväntade bristen på undersköterskor är 40-talisternas pensionsavgångar.

De ändrade förutsättningarna är också ett resultat av beslut på regeringsnivå att förändra yrkesutbildningarna på gymnasial nivå. I regeringens skrivelse 2001/02:188 bedömer regeringen att det behövs ytterligare utveckling av yrkesutbildningen på gymnasial nivå. Alla elever i gymnasieskolan bör genom egna erfarenheter få insikt om arbetslivet. Kvaliteten i yrkesutbildningen bör stärkas genom att dagens arbetsplatsförlagda utbildning utvecklas till ett mer organiserat lärande i arbetslivet. Den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen utgör också enligt arbetsmarknadsstyrelsen en viktig del inom omvårdnadsprogrammet. I och med att omvårdnadsprogrammet har blivit arbetsplatsförlagd utbildning, innebär det att mer praktik har förlagts till arbetsplatsen, vilket ställer högre krav på undersköterskorna som handledare. På klinikerna har det dock inte införts någon obligatorisk handledarutbildning för undersköterskorna, trots de ändrade förutsättningarna för att handleda.

Då omvårdnadsprogrammet förändrats har detta medfört förändrade förutsättningar för undersköterskor som i ökad utsträckning än tidigare, har ett ansvar att handleda elever. Eleverna kommer till sjukhuset med olika bakgrund och från olika utbildningsplatser, dels från gymnasial arbetsplatsförlagd utbildning (apu), men också från arbetsförmedlingens jobbgaranti- projekt. Det gör att eleverna av många olika anledningar har valt att komma till sjukhuset för att lära sig om undersköterskeyrket.

Sjukhuset själv har tagit initiativ till att förbereda undersköterskorna för handledarerollen genom en internutbildning. Den första handledarutbildningen hölls våren 2000, och är mycket eftertraktad bland sjukhusets undersköterskor. Vad gäller utbildningens innehåll, har den under de 2,5 åren fått ett väldigt positivt gensvar, både från undersköterskorna och deras chefer. Vilka effekter utbildningen haft för undersköterskorna har dock aldrig undersökts. Efter den första utbildningen gjordes en kursvärdering som visade att man generellt var mycket positiv till utbildningen och man uttryckte bland annat att man var intresserad av en uppföljning av utbildningen och vad den inneburit för de deltagande i ett längre perspektiv. Från sjukhusets administrativa del har man också uttryckt sitt intresse för att få klarhet i om utbildningens mål har uppfyllts.

1.1 Problemområde

Vare sig en utbildning uppfattas positivt eller negativt får den betydelse för dem som deltagit i utbildningen. Den handledarutbildning som undersköterskorna på universitetssjukhuset erbjudits har varit väldigt uppskattad. Vad den har fått för effekter för de individer som gått utbildningen har dock ej undersökts.

Det man lär sig på utbildningen betyder inte att man har möjlighet att använda sig av kunskaper man skaffat sig. Arbetsplatsen skapar förutsättningar och hinder för att man ska kunna utföra sina arbetsuppgifter. Det blir speciellt intressant att fråga sig om arbetsplatsen ger utrymme för att utveckla den kunskap som man under utbildning lärt sig och använder sig av.

1.2 Syfte

Syftet med uppsatsen är att utifrån undersköterskornas perspektiv identifiera och analysera handledarutbildningens betydelse för dem i sin funktion som handledare, fokusera och diskutera förutsättningar i arbetsmiljön som påverkar möjligheten att använda det inlärd samt att utifrån detta ge förslag till möjligheter att förbättra miljön för lärande i arbetet.

1.2.1 Pedagogisk relevans

Man kan se det pedagogiska ämnet både på makro- och mikronivå, där makronivån undersöker allmänna pedagogiska faktorer som påverkar den pedagogiska processen. På mikronivå är det undervisningen i sig som är av intresse (Maltén, 1997). När tanken på skola och utbildning kommer upp är pedagogiken en ytterst central faktor, både vad gäller makro- och mikronivå. Lärande har en centralroll i skolan, vilket också blivit en realitet inom arbetslivet, där utbildning ständigt förekommer för anställda på olika nivåer. Malten (1997) menar vidare att vuxnas lärande har blivit ett centralt pedagogiskt forskningsområde, då vuxnas lärande påtagligt skiljer sig från barns lärande. I det livslånga lärandet som omfattar hela livet, ingår också återkommande utbildning, som är inriktad på vidareutbildning och uppdatering av kunskaper inom yrkesvärden.

Lärande avser förändring, påverkan och utveckling, tre mycket viktiga ord inom pedagogiken och det livslånga lärandet. Den handledarutbildning som undersköterskorna på Lunds universitetssjukhus tagit del av är ett exempel på återkommande utbildning. Då förutsättningarna i samhället förändras, kräver detta en förändring av undersköterskornas kunskaper och färdigheter genom utbildning. Att söka insyn i de effekter utbildningen givit undersköterskorna i rollen som handledare, i frågorna hur och varför förändring skett, är av största pedagogiska relevans.

1.2.2 Avgränsning

Jag har valt att fokusera på handledarrollen, vilket innebär att jag utelämnat utbildningens betydelse för deras yrkesroll, samt betydelsen för individen. Jag valde också att försöka identifiera undersköterskornas upplevelse av handledarutbildningen ur individens perspektiv och inte ur andra individers upplevelse som till exempel kollegor, chefer eller handledda elever. Detta innebär att undersköterskornas egentliga handlingar inte kan styrkas, utan jag har valt att lyssna på deras berättelser.

Det finns olika typer av handledning där man inte handleder en elev på en arbetsplats, utan handledningen utförs i ett uppsatsarbete, val av yrke eller handledning mellan kollegor. Jag anser det vara naturligt att använda mig av den yrkesteoriska handledningen, vilken Lauvås & Handlas (1993) definierat. Vad gäller lärmiljön på arbetsplatsen, som här avser olika kliniker på Universitetssjukhuset, håller jag mig huvudsakligen till mellanmännsliga och organisatoriska förutsättningar.

1.3 Beskrivning av handledarutbildning

Handledarutbildningen fördelas på 8 utbildningstillfällen som sträcker sig under en termin, där man träffas varannan vecka med 6 heldagar och 2 halvdagar. Områdena som ingår i utbildningen är: vad är handledning?, kommunikation, regelverk för hälso- och sjukvård, förhållningssätt och kulturella likheter och olikheter, samt betydelsen av arbetsplatsförlagd utbildning. Deltagarna har också möjlighet att påverka innehållet i utbildningen. Under varje kurs deltar cirka 75 personer, vilka är uppdelade i fyra grupper som alltså består av 15-20 personer och under ett år hålls sammanlagt mellan tre till fyra utbildningar för undersköterskor på universitetssjukhuset.

Kursens första lektion börjar med att klargöra syfte och mål med utbildningen. Kursen ägnades huvudsakligen åt en genomgång av handledning inom vårddyrket där man beskriver hur en handledare ska agera och verka för ett gott handledande generellt, men också hur handledaren mer precist ska handla, t.ex. vilka frågor man ska ställa vid första mötet med den man ska handleda och hur man komponerar ett välkomst brev till den praktiserande. Det generella och specifika blandas i kursen. En stor del av utbildningen bygger på grupparbete och diskussioner som mynnar ut i presentationer. Detta blandas med traditionella föreläsningar från utbildningsansvariga som gästföreläsare.

Nedan redovisas delkursernas innehåll. Efter utbildningen genomförande får deltagarna ett intyg där utbildningen innehåll står angivet:

- Handledning: begrepp, riktlinjer, förhållningssätt
- Kommunikation: bemötande, attityder, relationer
- Lagar och författningar inom sjukvården
- Kulturella likheter och olikheter
- Pedagogik för handledare
- Information om Omvårdnadsprogrammet
- Stresshantering

Kommunikation och dess betydelse ingår i kursen. Kommunikationsteori med praktisk teori ingår, där empati är grundläggande. Man tar också upp genusperspektivet med manligt och kvinnligt sätt att kommunicera, samt olika typer personlighetsdrag som påverkar individen. Kommunikation leder som en rödtråd genom hela utbildningen.

I en av delkurserna behandlar man pedagogik, där man tar upp hur man lär sig och hur man lär ut genom teoretiska modeller, men också via praktiska strategier. Delkursen där individuella skillnader tas upp behandlas kulturella skillnader, manligt och kvinnligt samt tonårsutveckling. I utbildningen tar man även upp stresshantering som inte bara vänder sig till undersköterskorna som yrkesutövare utan också som människor. I denna del av utbildningen tas även humor i sjukvården upp, samt avslappning. Delkursen om lagar och förordningar ingår i de fastställda ramarna som inte är valbara och som finns angivna i de områden som tas

upp. De skrifter som behandlas i kursen är utgivna av Socialstyrelsen och tar upp Lagen om yrkesverksamhet på hälso- och sjukvårds område och hälsa- och sjukvårdslagen. I utbildningen tar man även upp omvårdnadsprogrammet, för att deltagarna ska få en inblick i nutidens utbildning och få en förståelse för praktikanternas bakgrundskunskaper. Målen för utbildningen kommer utbildningsdeltagarna fram till själva i början av utbildning, vilket gör att de kan variera något, men i stort överensstämmer de med varandra.

Exempel på utbildningens mål:

- Att stimulera till elevvänlig arbetsmiljö
- Att skapa förutsättningar för handledning av god kvalitet
- Att stärka undersköterskan i sin handledarroll
- Att utveckla handledaren till en god samtalspartner och förebild

2 Teori

Denna del av uppsatsen inleds med ett avsnitt om hur sökning och urval av litteratur fortskred under arbetets gång, för att finna relevant information. Sedan följer en litteratordiskussion där källkritik diskuteras. Efter dessa två inledande delar redogör jag för den litteratur som jag funnit och valt att redovisa i arbetet. Teoriredovisningen inleds med en genomgång av arbetsplatsens historia, med början i taylorismen. Arbetsplatsen som lärmiljö, åtföljs av fyra perspektiv av kompetensutveckling. Den teori jag valt att redovisa om handledning följer därpå. Därefter redovisas olika teorier om individens lärande. Faktorer som påverkar individen på det mellanmänskliga och organisatoriska området, vad gäller lärande redogörs sedan för. Den sista delen i teoriredovisningen handlar om vad resultat respektive effekter är enligt den litteratur jag tagit del av.

2.1 Sökning och urval av litteratur

Vid insamling av information från dokument saknar forskaren kontroll över hur informationen har tillkommit. Detta gör att urval och sannolikheter för sanna fakta är viktiga att öppet redovisa vid informationsinsamling med hjälp av dokument (Patel & Tebelius, 1987). Vid sökning av litteratur måste man vara noggrann och följa en viss struktur för att bli framgångsrik. Man bör bryta ner det man vill studera i teman, vilket underlättar sökandet på nätet, då det går att skriva in nyckel- eller sökord som man tycker är relevanta (Bell, 2000). Att handgripligen söka bland litteraturen på bibliotekets hyllor gav ofta resultat, men mestadels har jag sökt källor i databaser, där jag genom kombinationer av sökorden: *arbetsliv*, *lärande*, *handledning*, *kompetensutveckling*, *arbetsplats* och *sjukvård* hittat källor som jag funnit intressanta. Jag har också genom att läsa gamla uppsatser i liknande ämnen fått uppslag till källor som har passat för denna uppsats. Databasen LOVISA ger bra förutsättningar för att finna den litteratur man söker. För att finna artiklar har jag använt mig av den engelskspråkiga artikeldatabasen ELIN som är ett bra komplement till övriga källor. Artiklar ger tillgång till aktuella källor, både vad gäller ämne och datumet det sammanställdes. Jag har också sökt information på nätet, på hemsidor jag uppfattat som relevanta för min uppsats.

För en primärkälla gäller att informationen som finns tillhanda kommit tillstånd under projektets gång, medan sekundärkälla är tolkning av primärkällor (Andersen, 1990). En förstahandsupplaga har betydligt större trovärdighet än om information gått i flera led och förändrats på vägen (Thurén, 1986). Det har varit ett självklart val att välja förstahandskällor

när dessa har funnits tillgängliga, då dessa är mera trovärdiga. Jag har också andrahandskällor i arbetet när jag ansett det vara nödvändigt för att få med de fakta jag sökt. Jag har valt källor av senare datum, inte bara när de gäller artiklar utan samtliga källor har valts före källor av tidigt datum.

Målet med det urval man gör av referenser är att få ett balanserat urval (Bell, 2000). Vad gäller urvalet skriver Patel & Tebelius (1987) att forskaren har ett visst perspektiv som inte bör stanna vid detta, utan fler än ett perspektiv på situationen eller händelsen bör belysas. Thurén (1986) uppger också att även om man försöker vara opartisk är det ofta omöjligt att inte göra ett skevt urval, då man lättare minns det som stämmer överens med sina egna värderingar. Då det är svårt att komma tillrätta med problemet är det desto viktigare att vara medveten om skevhet. Skevt urval behöver dock inte bero på medvetna eller omedvetna värderingar, utan kan bero på brist på fakta. Jag har ansträngt mig för att finna flera perspektiv, vilket alltså praktiskt innebär källor som i sig har olika uppfattning. Det har varit svårt att finna källor med olika perspektiv vilket givetvis kan grunda sig i brist på fakta men kan också ha att göra med att jag uppfattat information med andra perspektiv som mindre relevanta för arbetet.

En aspekt av urvalet är hur forskaren väljer fakta ur sina dokument. Genom att välja de fakta som passar forskarens syfte kan man skapa en falsk bild av situationen eller händelsen (Patel & Tebelius, 1987). De källor jag funnit intressanta har jag översiktligt läst för att finna de avsnitt som varit intressanta för mig. Jag har sedan skrivit ner eller direkt fört över till datorn den information som varit relevant för mig. Jag har varit medveten om att man likt val av källa väljer fakta som passar syftet, vilket är omöjligt att komma ifrån. Man kan dock vara medveten om detta för att kunna minimera risken. Jag har inte haft någon direkt struktur vad gäller vilka avsnitt jag skulle hitta information till först, utan då jag ansett mig behöva mer information har jag sökt efter information som jag beskrivit. Denna information har jag sedan sammanställt för att göra så lättförståelig så möjligt och för att fungera som en röd tråd i texten.

2.1.1 Litteratordiskussion

Den ledande principen i källanalys är att allt ska ifrågasättas (Bell, 2000), vilket är frågan om förvrängning av information genom förhållandet verklighet -källa –forskare, då det på vägen mellan verklighet och forskar kan hända mycket (Alvesson & Sköldberg, 1994). Jag har valt att utgå ifrån Thurén (1986) kriterier för källkritik, vilka är äkthet, beroende och tendens.

Gränsen för en källas äkthet är ibland inte helt klar och man kan fråga sig hur mycket av ett arbete som kan omarbetas utan att betraktas som förfälskning. Det intressanta i detta läge blir om källan är det den utger sig för att vara (Thurén, 1986). Källans äkthet beror alltså på upphovsmannas intensioner att ha äkta avsikter med sin källa (Alvesson & Sköldberg, 1994). Genom att jag använt mig av källor som utförligt redovisar sin empiri anser jag mig leva upp till detta kriterium i min uppsats.

Beroende avgörs i hur många led informationen passerat innan den kommit till den aktuella källan (Alvesson & Sköldberg, 1994). En källa tjänar i forskarens ögon på att vara oberoende av påverkan utifrån, där inte informationen gått i flera led. Påverkan kan också komma från någon som omedvetet eller med medvetna påtryckningar gjort att källan blir beroende av en yttre påverkan. En förstahandsupplaga uppfyller alltså kriteriet, att en källa ska vara oberoende genom att upphovsmannen själv upplevt händelsen och att man inte är beroende av påverkan utifrån (Thurén, 1986). Jag har varit medveten om detta i min uppsats och därför

eftersträvat att i minsta möjliga mån använda mig av andrahandskällor i mitt teoriavsnitt. Detta gör det aktuellt att ta upp källor som inte användes i arbetet trots relevant ämne. Källorna skulle referera till andra källor i texten och inge en vetenskaplig prägel för att vara intressanta för mig. Kritik mot mitt teoriavsnitt kan riktas mot att jag inte lyckats hitta andra perspektiv än Ellström (1992 och 1993) vilka är flitigt använda som källor.

Tendens av något slag innehåller de flest källor, då en källa sällan är helt opartisk. Omedvetet eller medvetet omformar man sina intryck så att de passar ens egna värderingar (Thurén, 1986). Ju starkare tendens som man kan misstänka, ju mindre är källans information värd (Alvesson & Sköldberg, 1994). Källorna jag använt mig av i arbetsmiljöavsnitten utgick huvudsakligen ifrån ett pedagogiskt perspektiv, men det finns även källor med psykologiskt och socialpsykologiskt perspektiv. Detta gäller även teoriavsnittet om handledning, fränsett Hermansen (1994) som har ett omvårdnadsperspektiv. Många källor kommer från Studentlitteratur, vilket jag är medveten om kan ge en tendens, men jag anser att jag inte enbart stöder mig på dessa källor.

2.2 Arbetsplatsen som lärmiljö

Arbetets organisation blev en realitet på arbetsplatserna genom taylorismen som eftersträvade ”rationell arbetsdelning”, där ledningen skulle eftersträva visa vetenskapliga metoder och man rekryterade personalen på fysiologiska grunder. Kritik mot detta sätt att organisera produktionen fick flera kritiker redan i börja på 1900-talet, dock kom vändpunkten först under 60-talet. Detta system blev inte bara ifrågasatt ur humanistiskt perspektiv, utan också för att det var mindre lämpat för snabbhet och flexibilitet i både beslutsfattande och förändringsarbete (Brundin & Nilsson, 1997).

Även om taylorismen är på reträtt har den dock fortfarande en dominerande ställning inom organisationsstrukturer av idag. I de nya verksamheterna med andra principer än taylorism ställs andra och ökade krav på teoretiska kunskaper och intellektuella färdigheter, men också sociala färdigheter eftersträvas hos ledningar inom organisationer. De nya insikterna betyder inte att det inte finns problem eller inre motsättningar. Inom organisationer idag och inte minst inom sjukvården är stress och minskad arbetsmotivation på grund av underbemanning ett hinder som kan försvåra lärande (Rönnqvist, et al, 1999).

Basen för att skaffa kunskap i arbetslivet är att ha en kombination av nära vägledning från medarbetare och experter och indirekt vägledning via den miljö man handlar i (Boud & Garrick, 2000). Det är de yttre behoven som är viktiga. Individens behov är mindre viktiga. De inre behoven ska formas så att de passar de yttre (Petersson, 1984). Individens och dess omgivning samspelar genom att individen kontrollerar omgivningen genom sina handlingar, samtidigt som konsekvenserna av dessa handlingar genom gjorda erfarenheter kan kontrollera individen (Ellström, 1992).

”Learning is structured by the everyday activities and goals of the workplace” (Boud & Garrick, 2000, s. 15). Man konstaterar att lärande är en del av det vardagliga arbetet. Genom att sätta individen i centrum för lärande och ge den lärande kontroll över det som ska läras, ger detta bra förutsättningar för kompetensutveckling.

“Workplace learning represents a set of processes which occur within specific organisational context and focus...” (Garavan, 2002, s. 61). Varje vuxen människa bör själv få bestämma vad hon eller han vill lära sig. Med utgångspunkt att det får den vuxna människan att finna sin

plats i omgivningen och kunna påverka den. Vuxenutbildningen ska hjälpa den enskilde i arbetet med att göra livet mera meningsfullt för sig själv och andra (Ellström, 1992).

Arbete idag går mot förändringar då ledarskap försöker försäkra sig om effektivitet och produktivitet för att förbli konkurrenskraftig. Dessa förändringar innebär utveckling av en organisationskultur genom att man utformar missions och visioner inom företaget. Man utfärdar också mål för de enskilda medarbetarna. Målet för lärande på arbetsplatsen är att säkra de former av kunskap som erbjuder handledande på arbetsplatsen i problemlösning som inte är rutinmässigt handlande (Boud & Garrick, 2000).

2.3 Kompetensutveckling

Kompetensutveckling är en *”sammanfattande beteckning på de olika typer av planerade åtgärder, som kan utnyttjas för att påverka utbudet av kompetenser och kvalifikationer på den interna arbetsmarknaden”* (Ellström, 1992, s. 106).

Utbildningens roll kan uppfattas på olika sätt, men den bör alltid ses som den del av övrig verksamhet, där den bör följas upp för att inte gå förlorad. En viktig aspekt inom utbildningen som hålls är att den överensstämmer med organisationens värderingar, då en utbildning innebär en utveckling och kan ha en förändringsroll (Söderström, 1985). Ellström (1992) redogör för fyra perspektiv för kompetensutveckling där tekniskt- rationella - och humanistiska perspektiven har mött störst uppmärksamhet, men där de övriga två, konflikt-kontroll- och institutionella perspektivet också är av intresse i mitt arbete.

Det tekniskt- rationella perspektivet har som grund att den organiserade verksamheten medvetet planerar med hjälp av dess medel hur huvudmannens intressen och mål ska förverkligas. Huvudmannens mål är enligt detta synsätt den viktigaste faktorn för att styra och för att förklara vad som sker i en organisation. I detta instrumentala synsätt har man en stark tilltro till ledningens förmåga att forma organisationen efter sina mål och intentioner. Detta kommer i uttryck i organisationsstruktur och hur makten är fördelad. Kompetensutveckling inom detta perspektiv har ett teknologiskt synsätt på planering och genomförande av utbildning, där deltagaren ska formas efter det som på förhand är de utsatta målen (Ellström, 1992).

I motsats till det tekniskt- rationella perspektivet så lägger det humanistiska perspektivet fokus på psykologisk, utvecklingsinriktad humanism, där kompetensutveckling ses som en investering i organisationens mänskliga resurser (Ellström, 1992). Detta sätt att se kompetensutveckling delar Stevrin (1986) där man genom kompetensutveckling ”investerar” i medarbetarnas utveckling. Organisationen behöver med detta synsätt ha strategier för hur denna utveckling av medarbetarna ska genomföras. Enligt Ellström (1992) betonas samspelet och ömsesidigt beroende mellan organisationens medlemmar. Organisationen utvecklas genom anpassning till förändringar inom organisationen eller i dess omgivning. Tonvikten ligger ofta på processinriktad utbildning, där man vill utveckla något. Behoven av kompetensutveckling planeras också genom informella processer.

I konflikt- kontroll perspektivet utgår man ifrån att motsättningar och konflikter mellan olika parter och aktörer som representerar olika intressen är grundläggande för organisationens sätt att fungera. Organisationen blir en arena där man kämpar om makt och resurser för att främja sina intressen, krav och verksamhetsidéer. Detta innebär att processen i hög grad bestäms av

arbetsgivarens intresse. Vilket betyder att kompetensutvecklingen blir ett led i ledningens kontroll av verksamheten och ett instrument för ideologisk styrning (Ellström, 1992).

Inom det institutionella perspektivet ser man organisationer som institutioner snarare än som verktyg att utnyttjas efter ledningens fria vilja. Man antas här leva relativt oberoende av de mål och intressen som ursprungligen motiverade verksamheten. Förändringar antas omedvetet växa fram genom en anpassning till de förändrade förutsättningarna som finns inom och utanför organisationen. Det är ekonomiska och personella resurser som värdesätts i organisationen och kompetensutvecklingen blir en symbolisk handling i detta fall (Ellström, 1992).

2.4 Handledande

2.4.1 Handledningens områden

Lauvås & Handal (1993) skiljer mellan olika typer av handledning, där man anger yrkesteoretisk handledning som försiggår vid yrkesmässig verksamhet, som en del av en utbildning eller av praktisk yrkesutövande. Den yrkesteoretiska handledningen är den handledning som är relevant i detta arbete. Denna handledning är kopplad till de praktikperioder som finns i en yrkesutbildning. Den yrkesteoretiska handledning sköts av personer som har arbetet som sin primära aktivitet, som då tar emot en elev och handleder under en viss tid, eventuellt med en viss kompensation vad gäller övriga plikter.

Selander & Selander (1989) tar upp tre dimensioner av handledning, där sociologiska dimensionen i dagens handledande speglas av att utbildning och praktik är mer åtskilda än förr. Det är praktikperioden och handledningen som syftar till att sammankoppla den teoretiska kunskapen. Genom handledning skapas en yrkesidentitet, samtidigt som man utåt garanterar en viss standard på de blivande kollegornas kunskaper och färdigheter. Petersson (1984) utvecklar denna dimension, där han menar att det sker en växelverkan i rollerna mellan mästare och lärling. Allt efter kompetens inom de starkt specialiserade professionerna i dagens arbete. Genom detta sätt att se handledning kommer den lärande både socialiseras och kvalificeras in i det för yrket specifika. I den pedagogiska dimensionen är utgångspunkten att det är handledaren som uppfostrar praktikanten. Handledaren har dock inte någon traditionell lärarroll då kunskaperna redan finns hos praktikanten. Det handlar mer om att bistå praktikanten när dennes kunskaper ska tillämpas. Den tredje dimensionen är den psykologiska där en relation mellan handledare och praktikant nämns och där handlingsmönster och tänkesätt möts. Den psykologiska dimensionen omfattar även den utvecklingsprocess som praktikanten genomgår.

2.4.2 Elevens faser

Selander & Selander (1989) redogör för fyra faser som eleven genomgår i handledningen. Beroende och tillit är första fasen. Beroende av en annan människa uppkommer alltid vid handledning och kan vecka motstridiga känslor hos vuxna. Det är handledarens uppgift att se till att en tillitsfull relation utvecklas, där man ska vägleda eleven och där det finns utrymme för misstag. I nästa fas börjar eleven härma och tillämpa handledarens idéer. Identifikationen får dock aldrig gå så långt att individualiseringen försvinner. Eleven börjar sedan i tredje fasen att frigöra sig från handledaren, antingen genom protest eller att man genom samråd prövar egna vägar. I sista fasen ökar frigörelsen där samarbetet ska leda fram till ett kollegialt

förhållande. Även i denna fas gäller att handledaren visar tilltro till att eleven klarar sin yrkesroll.

2.4.3 Genomförande

Enligt Lauvås & Handal (1993) består handledningsförloppet av tre sekvenser, förhandledning, genomförande av handledning, samt efterhandledning. I förhandledningen som man ska lägga ner mycket tid på äger samtal rum där elevens egna tankar, ambitioner och självuppfattning betonas. Förhandledning är enligt författarna den viktigaste av de tre delarna. Genomförandet handlar om att utföra det som förhandledningen handlat om och efterhandledningen där man reflekterar över mötet mellan planering och verklighet, mellan teori och praktik. Utan förhandledning kan efterhandledningen ha en tendens att bli en bedömning och utvärdering av praktisk handling i förhållande till handledarens uppfattningar.

Lauvås & Handal (1993) menar att det är viktigt att handledaren besitter sakkunskaper i det område som ska behandlas, men de framhåller att utan handledarkompetens reduceras det till en fråga om personlig läggning. Selander & Selander (1989) instämmer och anger att det finns olika tekniker och metoder som handledare har nytta av vid handledning. Dessa kan dock aldrig garantera en god handledning, utan det är kombinationen mellan personligt engagemang, intresse och metoder som ger ett bra resultat.

En duktig handledare måste utveckla och bli medveten om de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som leder till goda yrkeskunskaper, medmänsklighet och ansvarsmedvetenhet. Det är genom en vidsynt begreppsförståelse man främjar den önskade utvecklingen. Han menar även att om handledaren väljer att ta upp insikt, motivation, vilja och resurser i sitt handledande, kan den eleven ha glädje av detta i sitt dagliga arbete (Hermansen, 1994). En handledare som vill förbereda sig noggrant kan ha felaktiga uppfattningar om vad handledningar går ut på. Man kan genom uppfattningen att man som handledare ska ge sanna svar och råd göra så att handledarsamtalet lätt kan få en prägel av rådgivning, vilket inte är syftet (Lauvås & Handal, 1993).

För att den som handleds ska få ut något av handledaren måste samtalet emellan vara på rätt nivå. Det måste på förhand vara bestämt vad som ska tas upp, vem som ska göra det och på vilket sätt. Med en sådan planering föreligger en risk att en övertydlighet äger rum, vilket inte är avsikten med handledning. Situationen är annorlunda om man tillsammans sätter upp regler och ramar. Erfarna yrkesutövare kommer i regel att inse att behovet av en tydlig struktur behövs, men med erfarenheter har man metoder som inte alltid är möjliga i handlingssituationen (Lauvås & Handal, 1993). Genom det mellanmänskliga förhållandet som råder krävs också att handledare och elev tänker igenom vissa etiska frågor. Förhållandet mellan de båda är nämligen inte likvärdigt. Man behöver som handledare som bearbeta sin etiska utgångspunkt. Utan etisk förankring kan handledaren komma att utöva makt och bli manipulerande (Hermansen, 1994).

Det första mötet mellan eleven och handledaren lägger grunden för det fortsatta samarbetet. I relationen ingår att båda parterna förstår hur handledningen kommer att bedrivas, att det finns en överenskommelse om innehållet under handledningsträffarna och regler för dessa träffar. Handledaren bör tydligt förmedla sina krav och vad man anser eleven ska åstadkomma, samt arbetsmetodiken i handledningen (Selander & Selander, 1989). Lauvås & Handal (1993) är mera elevfokuserad och fäster stor vikt vid början av handledningen där man som handledare ska inrikta sig på vad eleven uppfattar som viktigt och vad som vederbörande önskar

utveckla. Vad beträffar distansen man som handledare har till eleven ska bero på hur eleven vill ha det, detta förhållande bör dock klaras ut i början av handledningen. En distanserad handledare som drar sig undan och uppför sig som en kontrollant skapar osäkerhet.

En viktig del av handledarfunktionen är att analysera situationen för att se vilken handledning som krävs. Handledaren kan inte förutsätta att nödvändiga kunskaper finns hos eleven. Det krävs därför kontroll från handledarens sida var eleven står (Lauvås & Handal, 1993). Eleven ska redovisa det arbete hon utfört, vilket har flera anledningar. Det handlar om att eleven ska bli en god iakttagare av sig själv och av sin kommunikation med andra. Eleven ska också lita på sitt eget tänkande och sina egna känslor. Slutligen ska eleven kunna använda sina arbetsmetoder på ett ändamålsenligt sätt och i rätt sammanhang. Sättet att redovisa på är upp till handledaren att välja beroende på vad man vill åstadkomma vid olika tidpunkter (Selander & Selander, 1989).

Ju längre tiden går och eleven blir mer kunnig kan man övergå till en mer processinriktad handledning. Man kan här också göra eleven medveten om problem med inläring och motstånd mot förändringar (Selander & Selander, 1989). Efter att den första tiden klarats av är det upp till handledaren att problematisera det som eleven tror, önskar eller gör. När elev med tiden får ökade kunskaper blir det naturligt att få ansvar för väl avgränsade uppgifter. Det är vid dessa tillfällen en fördel om handledaren har möjlighet att ge feedback till eleven av de bedömningar handledaren faktiskt gör (Lauvås & Handal, 1993).

Dialogen mellan handledare och eleven måste vara planerad av handledaren på det sättet att hon måste möta och förstå den handledde i det handlingsförlopp som utspelar sig mellan patienten och eleven. Kommentarer från handledaren handlar alltså ofta om att förstärka vissa sidor av samarbetet mellan patienten och den handledde. Dessa kommentarer bör vara effektiva, men inte obehagliga. I bästa fall kan kommentarer om samband verka förlösande eller inspirerande och utveckla de handledde. Det gäller att aldrig försöka påtvinga någon sin egen förståelse (Hermansson, 1994). En uppgift handledaren har är följaktligen att ge feedback på det arbete eleven utför, både på sådant som utförs väl och konstruktiv kritik vid brister i handlandet. Den grund som man utgår ifrån här är främst empati, där man har en vilja att lyssna och förstå eleven. Det innebär inte att negativa synpunkter ska undanhållas. Dessa synpunkter ska dock framföras sakligt och inte vara anklagande (Selander & Selander, 1989).

Vid bedömning av praktikanten är det viktigt att hon får veta vari dessa bedömningar grundar sig. Praktikanten behöver veta vad som fodras av henne och vad som anses vara bra prestationer, vilket praktikanten också bör få tillfälle att yttra sig om (Selander & Selander, 1989).

Att stärka de inneboende resurserna och bygga upp kompetensen hos den handledde, är inte något mål i sig själv utan är en metod för att säkerställa kvaliteten och höja den yrkesmässiga nivån på omvårdnadsarbetet. Man ska som handledare försöka utveckla den handledde enligt hans egna yrkesmässiga förutsättningar (Hermansson, 1994).

2.5 Individens lärande

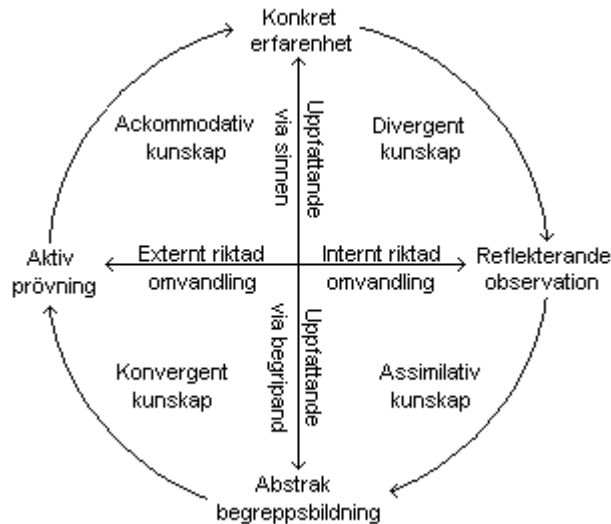
Det finns enligt Boud & Garrick (2000) en mängd litteratur som är relevant för lärande på arbetsplatsen trots att den är fokuserad på annat. Teorier är ofta inriktade på olika aspekter av samma ämne, samt att teorier i ett relativt nytt område som lärande på arbetsplatsen kan fungera som hypoteser. Detta gör att jag finner det relevant att redovisa erfarenhetsbaserat lärande, loop- lärande, samt metalärande.

2.5.1 Erfarenhetsbaserat lärande

Det är i samspelet med sin omgivning individen förändrar sitt sätt att tänka och handla. Lärande är oundvikligt i de handlingar vi gör. Genom handlingarna skapar individen en meningskontext. Detta skapar en mening för varje handling i den miljö individen lever i och hur man uppfattar denna miljö utgör meningskontexten (Döös, i Tedenljung, 2001). Inom vuxenpedagogiken råder det enighet om att lärprocessen är cyklisk, där vissa generella steg kännetecknar det mänskliga lärandet (Hård af Segerstad, 1996). Människor i arbetslivet lär i många olika situationer, genom deltagande i utbildningar, men också av arbetsuppgifter och genom arbetskamrater (Lundmark, 1998). Vuxna förlitar sig i högre grad på att utnyttja tidigare kunskaper och erfarenheter för att lära i nya situationer (Ellström 1992). Lärande är i sin natur en spänd och konfliktfylld process. Ny kunskap, färdighet eller attityd uppkommer enligt Kolb (1984) genom konfrontationer bland fyra slag av erfarenhetsbasert lärande. Om den lärande ska vara effektiv i sitt lärande, behöver han/hon behärska de fyra stegen; konkret erfarenhet, reflekterande observation, abstrakt begreppsförmåga och aktiv experimenterande. Detta är svårt att uppnå och den lärande måste välja vilken lärandebegåvning man vill använda sig av i en viss specifik situation. Denna process beskrivs med en modell som grundar sig på tankar från Lewin, se figur 1. Hård af Segerstad (1996) har förklarat de fyra stegen:

- *Konkret erfarenhet* innebär omedelbar förståelse eller uppfattning.
- *Reflekterande observation* äger rum när erfarenheten granskas och observeras från olika perspektiv.
- *Abstrakt tänkande* innebär att man får en djupare förståelse av som gör att man kan generalisera och forma teorier.
- *Aktivt experimenterande* används för att pröva de slutledningar som gjorts för att kunna fatta beslut eller för att lösa problem.

Att lära av erfarenhet innebär alltså att lära genom såväl görande och handlande som genom tänkande och reflektion (Döös, i Tedenljung, 2001). Det man lär sig genom erfarenheter är först och främst kunskap som är förankrad i den egna personen, vilket innebär att det finns ett personligt engagemang där hela människan med dess känslor och tankar är indraget i lärprocessen (Ellström, 1992). Erfarenhetsbaserat lärande skiljer sig enligt Kolb (1984) från traditionellt lärande som bygger sin grund på att elementen i vårt medvetande alltid är de samma. Med det traditionella sättet att se lärande är det möjligt att mäta hur mycket man lärt sig beroende på mängden av den fasta idén personen har ackumulerat. I erfarenhetsbaserat lärande är idéer inte fasta, utan oföränderliga element av tankar formas och omformas genom erfarenhet. Det finns inte två tankar som är lika, eftersom olika erfarenheter alltid kommer existera. Genom att ta intryck av andra forskare har han utvecklat en modell för att förklara lärprocessen i fyra lärstilar eller kunskaper.



Figur 1: Kolbs läromodell. (Kolb, 1984, s. 42, översättning från Granberg & Ohlsson, 2000).

De fyra lärstilarna redogör Granberg & Olsson (2000) för närmare:

- *Ackommodativ* lärstil innebär att individen främst använder konkret erfarenhet och experimenterande.
- *Divergent* lärstil betonar konkret erfarenhet och reflekterande observation.
- *Assimilativ* lärstil där tyngdpunkten ligger på reflekterande observation och abstrakt begreppsbyggnad
- *Konvergent* lärstil har betoning på abstrakt begreppsbyggnad och aktiv experimentering.

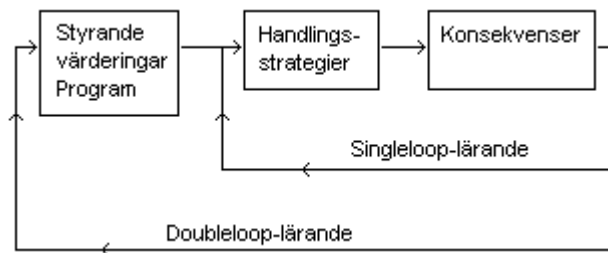
Man kan utifrån detta förstå att det finns två dimensioner i lärprocessen. Den första dimensionen representerar konkret erfarenhet av händelser å ena sidan och abstrakt begreppsförmåga å andra sidan. Den andra dimensionen har aktiv experimenterande som en extrem och reflekterande observation som den andra extremen (Kolb, 1984). Olika personer har alltså starka och svaga sidor ifråga om lärstilmönster, vilket kan vara betydelsefullt att beakta vid kompetensutveckling (Lundmark, 1998).

2.5.2 Anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande

Lärande graderas i två olika nivåer där anpassningsinriktningen är av lägre ordning och utvecklingsinriktningen är högre ordningens lärande. I det anpassningsinriktade lärandet fokuseras på hur individen förvärvar kunskap, löser problem och lär sig handla i relation till en kontext där uppgifter, mål, och andra förutsättningar antas vara givna. Detta gör det ointressant att ifrågasätta, analysera eller försöka förändra. I det utvecklingsinriktade lärandet antas istället att individen är ifrågasättande och har en prövande hållning till uppgifter, mål och andra förutsättningar. Man lär sig här att identifiera och definiera olika situationer och problem. I det utvecklingsinriktade lärandet tar man för givet att man kritiskt analyserar och förändrar sina livs och arbetsvillkor. Man överskrider här alltså det givna handlingsutrymme som individen möter i sin verksamhet. Utifrån det anpassningsinriktade lärandet existerar endast möjligheten till anpassning eller undvikande, vilket visar de två inriktningarnas syn på möjligheten att påverka och kontrollera sin omgivning (Ellström, 1992).

Man kan göra jämförelsen mellan det anpassningsinriktade- och utvecklingsinriktade lärande och singleloop- och doubleloop- lärande som Argyris är upphovsman till. I Argyris (1990)

görs jämförelsen med en termostat som anpassar sig genom att höja och sänka värmen efter temperaturen som omger den, vilket är det samma som single-loop lärande. I ett single-loop lärande löser man inte problemet med *varför* problemen finns utan inriktar sig på att lösa problemet som uppkommit. För att doubleloop-lärande ska kunna uppstå måste man ändra styrande värderingar och en ny theory-in use måste läras, enligt figur 2. Theory-in use är en av två program som människor använder för att skapa kontroll inom sig själva. Den första, espoused theories utgör övertygelser och värderingar som människor påstår är vägledande i sina liv. Theory-in use är de faktiska regler människor använder för att ha kontroll över det de tror på, vilket alltså är tvunget att förändras vid doubleloop-lärande.



Figur 2: Argyris loop- lärande. (Argyris, 1990, s. 94, översättning från Granberg & Ohlsson, 2000).

2.5.3 Metalärande

När individen tar del i lärande kan former av lärande uppkomma som inte är avsiktliga. Metalärande är en form av oavsiktligt lärande, som sker under den formella utbildningsprocessen vid sidan av utbildningen. Metalärande utgör det som den som ska utbildas lär sig utöver själva kursinnehållet. Även om man inte lär sig det man skulle i utbildningssituationen, så lär man sig alltid något av utbildningen. När metalärande motarbetar inlärande av de kunskaper som är det uttalade syftet vid utbildningen, beror detta ofta på att det finns en motsättning mellan kursens "liv och lära" Det negativa lärandet är ofta oavsiktligt och oplanerat och glöms ofta bort eftersom lärande av de flesta anses vara en enbart positiv utveckling. Det positiva och negativa lärandet kan även uppstå parallellt (Ellström, 1992).

2.6 Faktorer som påverkar individens förutsättningar för lärande

2.6.1 Det mellanmännsliga området

Linjechefer anses som centrala för lärande ska ske i arbetslivet, samt för att ge stöd, både i den individuella som i den organisatoriska lärandeprocessen (Garavan, 2002). Chefens roll för lärande menar Boud & Garrick (2000) har stor betydelse för om personalen ska ta till sig och lära in den nya kunskapen. Det beteende som en ledare visar i relation till sina underordnade är en huvudfaktor i utbildningsverksamheten. Om ledaren upplever att utbildningsuppgifterna är en del av jobbet eller ej har stor vikt vid produktiv inläring. Inläring har möjlighet att bli en integrerad del av det dagliga arbetet, då avdelningsföreståndaren har ett stort ansvar för utvecklingen hos medarbetarna.

Att lära sig att vara uppmärksam och värdera färsk information om sig själv och andra i gruppen innebär en viktig attitydförändring. När detta inträffar kommer gruppens medlemmar att öppna sig och dela reaktioner och känslor med varandra, om varandra och vad gruppen gör. Detta gör det möjligt för andra utanför gruppen att bli medvetna om vad som händer i

gruppen (Schein & Bennis, 1965). Den vanligaste formen av lärande på arbetsplatsen sker dock på basis av erfarenhet och diskussioner med mer erfarna medarbetare (Rönnqvist, et al, 1999). Det som är avgörande är gruppens ”inre liv”. Det är själva grundtanken och atmosfären i en arbetsgrupp som är en central inlärningsfaktor (Ellström, 1992).

För att öka kunskapen hos medarbetare måste man ge dem möjlighet till att höja, men också mäta sina förmågor och organisationen måste skapa en miljö som stödjer lärande, förändringar och pågående förbättringar (Garavan, 2002). Denna uppfattning delar även Rönnqvist, et al (1999) och menar att information om handlingarnas konsekvenser är grundläggande för lärande. Personalen bör involveras i insamling, analys och värdering som en del i uppföljningen och utvecklingsarbete. Otillräcklig information är alltså ett hinder för lärande. Det krävs dock tillräcklig med teoretisk kunskap för att kunna tolka och dra slutsatser av den tillgängliga informationen, men också för att kunna lära av egna erfarenheter.

Det finns enligt Ellström (1992) två typer av feedback. Feedback från den uppgift man arbetar med respektive feedback från aktörer i den sociala omgivningen. Enligt Napier & Gershenfeld (1993) definieras feedback som ” *the process by which we find out whether the message intended is the message actually received. In the simplest sense, feedback refers to the return to you of behaviour you have generated*” (s. 44).

För att göra reflektionen möjlig bör man skapa utrymme för och tillfälle till måldiskussion och planering där medarbetare är involverade i uppföljning och utveckling (Rönnqvist, et al, 1999). När det gäller feedback skriver Wing (1990) att det inte förutsättningslöst stöder lärande utan andra metoder behöver också ingå för att lärande ska uppnås. Betydelsen av målsättning i situationer när feedback verkligen hade förbättrat prestationen är av stor betydelse. Har den som får feedback inte satt upp egna mål och har en ovilja att förändra kommer informationen att ignoreras.

Arbetsgrupper som inte får feedback om hur bra de lyckas med arbetet de utför är mer missnöjda och inte så effektiva. Risken med personlig feedback är att man lätt fokuserar på det negativa. Detta gör gruppen defensiv och man utvecklar strategier för att skydda sig. En stor arbetspress är oförenligt med effektiv inläring, samt att inlärning har betydelse, då man genom förväntad hjälplöshet får konsekvenser i form av passivisering och försämrade förmåga till lärande (Ellström, 1992). Tystnad är en motståndskraftig form för att värja sig mot inläring av ett ämne som upplevs känsligt. Andra mekanismer för att värja sig mot känsliga ämnen är dubbel kommunikation där man säger något och sedan gör något annat, problemförskjutning där man skyller på någon eller något annat, samt kollektiv intellektualisering och mytbildning (Boud & Garrick, 2000). Hinder för lärande är också intressekonflikter och bristande tillit, och ett ”vi” ”dom” ”tänkande”. En annan viktig faktor är arbetslaget sammansättning som inte får vara för stor grad av varken heterogenitet eller homogenitet (Rönnqvist, et al, 1999).

2.6.2 Det organisatoriska området

Kultur skapas av interaktion och sammanhang mellan människor, där socialisation och lärande uppstår. I en kultur uppstår personliga och sociala relationer samt värderingar (Boud & Garrick, 2000). I offentlig verksamhet ses organisationskulturen som mycket komplex och man talar om bristande koppling mellan verksamhetsidéer, det beslut och handling. Samtidigt har offentlig verksamhet förknippats med en formell organisation som är centralistisk och byråkratisk (Ellström, 1993).

Kulturella aspekter som stöder lärande i en organisation är en betoning av handlings initiativ och risktagande, en tolerans för olikheter i uppfattningar, osäkerhet och felhandlingar, en betoning av och uppmuntran till reflektion. En förändring mot en mera lärande kultur kräver ett medvetet och tidskrävande förändringsarbete (Rönnqvist, et al, 1999). Teknologi i form av arbetsformer och tekniska system har stor betydelse för förverkligande av verksamhetens mål och strategi (Ellström, 1993).

Klara, tydliga och om möjligt konsistenta mål för en verksamhet är viktigt för att främja människors motivation och möjligheter till lärande. För att förverkliga dessa mål bör man förstå och acceptera målen, vara delaktig i formulering och diskussion av målen, att det finns tillfälle att reflektera över målen och även att ta initiativ till förändringar av mål och arbetsformer. Processen att formulera, diskutera och kritiskt pröva en verksamhets mål är alltså viktigare än de konkreta mål som finns formulerade i olika typer av dokument (Rönnqvist, et al, 1999). Målen för offentligverksamhet antas ofta ha en högre grad av komplexitet och oklarhet än privata sektorn. Målen anses också vara bristande i kvantifierbarhet och bristande inbördes konsistens (Ellström, 1993). Offentligverksamhet har både en mer komplex omgivning och mera komplexa relationer till denna omgivning. Allmänintresset är ett exempel på detta vilket ökar kraven på organisationen och där med dess medarbetare, där konflikten mellan allmänintresset och krav på ökad effektivitet eller produktivitet. En annan konflikt är den mellan olika ideologier som karakteriserar politiska beslutsprocesser och brist på entydig styrning (Ellström, 1993).

Arbetsmiljön kan enligt Schein & Bennis (1965) inte erbjuda feedback och äkta reaktioner, vilket beror på de kulturella normer som hindrar oss från att utbyta uppriktiga reaktioner och omedelbara känslor med varandra. Ellström (1993) uppger att konsekvens av detta först och främst är ett arbete som ska utföras och fel är väldigt kostsamma. Detta gör det svårt att inta en experimenterande attityd som är nödvändig för att lära mer. Då kraven på effektivitet ökar reduceras samtidigt autonomin och möjligheterna att upprätthålla ett professionellt agerande. Handlingsutrymmet på arbetsplatsen är avgörande för om kvalificerat lärande är möjligt och om inte möjligheten att utnyttja sina kunskaper i praktisk handling är det en effektiv barriär mot lärande (Rönnqvist, et al, 1999). Enligt Ellström (1992) är handlingsutrymme den grad av frihet som individen har vid val och tolkning av uppgifter och mål, men också i metodval och möjligheten av värdering av de resultat som uppnås. Han skiljer mellan två fall, där det första är då en eller flera av aspekterna är givna i föreskrifter. För det andra, att individen i hög grad måste förlita sig på sin egen auktoritet för att definiera och värdera uppgifter, metoder eller uppnådda resultat.

Att medvetet kontrollera sin omgivning och kunna förverkliga sina mål har två aspekter. Individens förmåga att kontrollera sitt eget handlande, där man har förmågan att omsätta sina intensioner och handlingsplaner i konkret handling. Vidare möjlighet för individen att genom sitt handlande påverka omgivningen på avsett sätt, vilket betyder att man har förmågan att påverka konsekvenserna eller utfallet av det egna handlandet. Infinner sig detta inte som beskrivits ovan ger det en spärr mot lärande då man skaffat sig kunskaper, men som sedan inte har möjlighet att praktiskt utnyttja och tillämpa dessa kunskaper (Ellström, 1992).

Utformning av en uppgift har stor betydelse för främjandet eller hinder vid kompetenshöjande lärande, vilket ska innehålla en utmaning för individen (Rönnqvist, et al, 1999). Uppgiftens komplexitet har betydelse för hur man upplever uppgiften. Låg komplexitet gör att man upplever enformighet, bristande möjlighet till lärande och försämrad intellektuell förmåga, medan det omvända leder till försämrad prestation och stress. Har man svårt att påverka

uppgiftens tolkning eller utformande kan det också påverka att lärandet blockeras (Ellström, 1992). För att skapa goda förutsättningar för lärande ska man alltså eftersträva en maximal grad av kontroll och optimal grad av komplexitet. Komplexitet är inte generellt ett problem vid arbetsplatserna utan information om verksamheten är många gånger bristfällig och hindrar lärande (Rönqvist, et al, 1999).

Det är vedertaget att människor inte är lika villiga att utföra ett arbete som innebär att jobbet inte belönas (Boud & Garrick, 2000). Kollektiv belöning baserad på värdet av organisationen i sin helhet, dessa obetingade belöningar uppmuntrar delad, lika väl som samlad individuell kunskap (Garavan, 2002).

2.7 Resultat och effekter

Resultat avser vad man lärt i en utbildning. Ifråga om definitionen av effekter menar Lundmark (1998) att *”effekter avser den följdverkan en utbildning på olika sätt kan få i en arbetsorganisation (för enskilda individer eller för hela arbetsorganisationen)”* (s. 22). Effekterna gäller med andra ord kunskapsanvändning. Det kan gälla alltifrån att man känner större säkerhet i yrkesrollen till att konkret använda nya metoder i arbetet eller att språkkunskaper blir till nytta både i arbetet och på fritiden. Ellström (1993) uttrycker att skillnaden mellan resultatet och effekter avser tidsperspektivet. Resultatet handlar om ett kortare tidsperspektiv, under ett år efter utbildningen, medan effekter avser en längre tidsperiod.

För att en utbildning ska resultera i kunskapsanvändning under en längre period krävs att individen verkligen har lärt något under utbildningen, samt att det finns förutsättningar och därmed handlingsutrymme i arbetssituationen. Kunskapsanvändningen kan både främjas och försvåras av den miljö och de krav man möter efter kursen (Lundmark, 1998). Svårigheten med att mäta kunskapsanvändningen poängterades av Hultman (1981) som pekar på resultat från sin studie som visar på att effekten av utbildningen som studerades enbart låg på individnivå och kom i uttryck i förändrade attityder och förändrade synsätt snarare än i ett förändrat sätt att arbeta.

Faktorer som har betydelse för effekter på utbildning enligt Ellström (1993) är individens förväntningar och motivation att delta i utbildningen, möjligheter till personlig utveckling i arbetet som ett resultat av utbildningen, möjlighet till karriärutveckling, möjligheter att tillämpa utbildningens innehåll i arbetet, samt att individen får feedback på sitt beteende och prestationer.

3. Metod

Ett forskningsproblem kan uppstå på många olika sätt, vilket angrips beroende på forskarens värderingar, synsätt och erfarenheter (Patel & Tebelius, 1987). Metodavsnittet syftar till att beskriva och motivera hur jag gått tillväga för att genomföra undersökningen. Jag redogör för utgångspunkter och beskriver hur data har samlats in och bearbetats. Vidare diskuteras metodkvaliteten och etiska frågor.

3.1 Utgångspunkter

3.1.1 Empirisk studie

I en empirisk studie är avsikten att samla in information från faktiskt handlande och tänkande (Kvale, 1997). Empirism grundar sig på erfarenhet, och enligt empirism är det upp till den enskilde om man vill lära känna världen eller inte, och detta genom sina egna åtgärder (Patel & Tebelius, 1987). Det är alltså ett val hur man får erfarenhet, man som individ måste ta ställning till, för att få kunskap om världens skeenden. Det står alltså fritt för individen *hur* man skaffar sig erfarenhet och där med kunskap. Det vilar därmed ett ansvar på individens egen initiativförmåga.

I empirisk forskning söker man information utanför sitt rum ”där ute” och data baseras på erfarenheter i den verkliga världen (Denscombe, 1998). Detta gör att man ser på empirism som att man inte kan skaffa sig erfarenhet om världen på annat sätt än om man går utanför sitt arbetsrum eller institutionens väggar. Detta gjorde det naturligt att empiriskt studera det område jag intresserat mig för, för att genom erfarenhet söka förståelse av den verklighet på sjukhuset jag ville ta del av.

3.1.2 Kvalitativ metod

Kvalitativ metod kännetecknas också av en närhet till forskningsobjektet (Holme & Solvang, 1997). Kvalitativa studier präglas av flexibilitet medan kvantitativa kännetecknas av strukturering. Flexibiliteten är till hjälp vid undersökningar om man upptäcker att vissa frågeställningar glömts bort eller formulerats fel. Denna flexibilitet i kvalitativa studier kan bli en svaghet då jämförelser kan försvåras, vilket kvantitativ metod kommer till rätta med genom standardiserat upplägg (Holme & Solvang, 1997).

Denscombe (1998) tar upp att forskarens bakgrund och egna övertygelse för analysen av data i större utsträckning har betydelse i kvalitativ än kvantitativ analys, vilket gör att resultaten ses som en produkt av forskaren. Denna tolkning föregås vid insamling av data i den kvantitativa metoden. Kvaliteten på kvantitativa data är beroende av insamlingsmetoden och de frågor som ställs. Detta gör att det krävs en utvecklad förförståelse för ämnet när data samlas in. Då jag ansåg att min förförståelse var bristfällig vad gällde undersköterskornas situation och därmed vad som var relevant att fästa fokus på, ansåg jag det som en fördel att komma nära undersköterskorna. Med dessa utgångspunkter har jag valt en kvalitativ metod.

Undersköterskornas interaktion med sin omvärld på sjukhuset är en social process, där många komplexa processer äger rum som i alla sociala sammanhang och inom kvalitativ metod intresserar man sig för det säregna, det unika eller det eventuellt avvikande. Det är alltså forskarens uppfattning eller tolkning som står i förgrunden för kvalitativ forskning, vilket passar sig när man vill förstå sociala processer (Holme & Solvang, 1997). I kvalitativ studie

är man också intresserad av att försöka förstå människors sätt att resonera och reagera, eller av att särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster. Det gäller inom den att förstå eller hitta mönster (Trost, 1993). Intresset för människor och möjlighet till närhet var av stor betydelse för mitt syfte med uppsatsen, men också en förutsättning för att försöka förstå undersköterskorna då jag kunde komma dessa mer in på livet med kvalitativ metod och försöka se världen utifrån deras perspektiv.

3.2 Genomförande

3.2.1 Planering och förarbete

Till skillnad från traditionella skolutbildningar erbjuder inte personalutbildningarna ett lättillgängligt och överskådligt skeende där ansvariga befattningshavare för verksamheten samt utbildningsaktörerna självklart ställer sig positiva till pedagogisk forskning (Pettersson, 1984). Första kontakten med sjukhuset var genom utbildningsansvariga som var de som gjorde det möjligt för mig att genomföra undersökningen. Genom att kontakter ofta sker via ansvariga som har kunskap spara detta mycket tid, men man blir beroende av deras välvilja. De två utbildningsansvariga hade insett behovet av att utföra en utvärdering av handledarutbildning och de första två samtalen mellan utbildningsansvariga och mig ägnades åt att jag satte mig in i utbildningen. Det framkom vid ett tidigt stadige att jag av olika anledningar inte skulle få obegränsad tillgång till information om utbildningen. Man bör inte stanna vid en beskrivning utan man ska som forskare eftersträva en förståelse, vilket kräver god kännedom om utbildningen och deltagarnas förutsättningar, men också av handlingsutrymmet, vilket kan ge en bättre förståelse av utbildningseffekterna (Lundmark, 1998). Jag har gått med och observerat en handledare och eleven en eftermiddag för att se hur handledning går till i praktiken på sjukhuset. Jag har också deltagit i delkursen pedagogik under en eftermiddag, för att få en förståelse för kursen på ett generellt plan. Detta för att skaffa mig så bra förståelse om utbildningen. Enligt Kvale (1997) får man en mera välgrundad kunskap om människors beteende och deras samspel med sin omgivning genom observationer.

Jag har valt intervju som datainsamlingsmetod. En betydande del av intervjuprojektet bör man ha gjort innan själva intervjun äger rum. Kännedom om innehållet i en undersökning fås inte enbart från teoretiska studier och litteraturstudier, utan genom att också hålla till i den miljö där undersökningen ska genomföras (Kvale, 1997). Därför var det viktigt för mig att inte enbart förlita sig till den litteratur som finns om ämnet, utan att också få en praktisk inblick. Genom att vara med under en eftermiddag på en av sjukhusets avdelningar, fick jag en liten förståelse för hur miljön på sjukhuset är, samt hur arbetet och handledandet för en undersköterska går till i praktiken.

Intervjuer är särskilt lämpliga när man vill studera människors syn på meningen hos sina levda liv, beskriva deras upplevelser och självuppfattning, samt att klargöra och utveckla deras eget perspektiv på sin livsvärld (Kvale, 1997). Intervjuer är utöver detta lämpade för att producera djupgående och detaljerade data då forskaren får värdefulla insikter. Uppgiften är att försöka fånga hur respondenten gestaltar fenomenet och tillskriver det mening (Lantz, 1993). Vad som avgör vilken typ av intervju som väljs, beror på aktuella omständigheter, ämnet och intervjupersonerna (Andersen, 1997).

När man talar om en intervju talar man om intervjun som standardiserad och icke standardiserad och strukturerad respektive icke strukturerad, vilka i viss mån ofta överlappar

varandra (Andersen, 1997). I en standardiserad intervju är det lättare att ordna och kvantifiera resultaten. I en strukturerad intervju är frågorna bestämda och konstanta (Bell, 2000). Grad av standardisering är beroende på hur mycket ansvar som lämnas till intervjuaren när det gäller frågornas utformning och inbördes ordning. Grad av strukturering har att göra med i vilken utsträckning frågorna är fria för intervjupersonen att tolka fritt beroende på sin egen inställning och tidigare erfarenheter (Patel & Tebelius, 1997).

Generellt menar man standardiserad när man ser till hur frågorna formuleras och i vilken följd de ställs. I den standardiserade intervjun är då frågornas innehåll, form och följdordning bestämt på förhand, medan i den icke-standardiserade intervjun har man möjlighet att ändra formulering och ordningsföljd (Andersen, 1997). Standardiserad intervju används när det är viktigt att minimera variationerna i frågorna som ställs till de intervjuade. Detta för att minska intervju-effekten när man frågar samma fråga till alla intervjupersoner. Det minskar intervjuarens möjlighet att påverka svaren under intervjuens gång. Standardiseringen av intervjuer gör också dataanalysen lättare, då det är möjligt att finna varje intervjupersons svar snabbt, samt att sätta samman frågor och svar som är lika (Patton, 1987).

Patton (1987) menar att svagheten med standardiserade intervjuer är att det begränsar strävan efter ämnen som inte var förväntade när intervjun skrevs. Hinder finns också genom behovet av att ställa frågan annorlunda beroende på intervjuperson som baseras på dennes unika erfarenheter. *"Therefore, a standardized open-ended interview approach will reduce the extent to which individual differences and circumstances can be taken into account"* (Patton, 1987, s.114)

Vad gäller strukturering handlar det om graden av slutenhet eller vid icke strukturerad dess öppenhet. Möjligheten att svara inskränks till få alternativ vid strukturerad intervju och vid icke-strukturerad har den intervjuade större möjligheter att svara beroende på erfarenheter och attityder (Andersen, 1997). Trots (1997) delar denna uppfattning men nämner även att i andra sammanhang har termen strukturering en annan betydelse, då hög grad av struktur föreligger då man som intervjuare vet vad man vill fråga om och allt handlar om just detta specifika ämne.

Jag har valt semistrukturerad intervju där jag håller mig till mina frågor i tur och ordning i min intervjuguide. Genom mitt val av intervju har jag möjlighet att anpassa frågan till intervjupersonen, vad gäller tonläge och om man behöver upprepa frågan, men också om det behövs någon förklaring till frågorna som ställts.

När man förbereder för en intervju måste man enligt Bell (2000) välja ut viktiga teman och frågeställningar, utforma specifika frågor, välja analysmetod på sakliga grunder, lägga upp tidsplan och göra någon pilotintervju, samt att språkbruket måste vara begripligt för respondenten. Någon pilotintervju gjorde jag aldrig, dock lätt jag utbildningsansvariga få tillgång till intervjuguiden för att få deras syn på frågorna.

I de teman som man väljer ut utformar man sedan frågor inom varje tema, vilka borgar för att alla ämnesområden tas med. Kvale (1997) nämner också tematiseringen som central för intervjuundersökningar, detta för att kunna svara på grundläggande frågor som *vad* och *varför*, vilka måste komma före frågan *hur*. En intervjuguide tjänar som en checklista under intervjun för att säkerställa att all relevant information tas med. En guide håller interaktionen i fokus, men tillåter individuella perspektiv och erfarenheter att uppstå (Patton, 1987). Vid utvärdering poängterar Lundmark (1998) vikten av en helhetssyn, som man får genom att ta

tre huvudkomponenter i beaktande. Dessa är bakgrund eller förutsättningar, process och utfall. Det var dessa huvudkomponenter jag använde mig av när jag sammanställde min intervjuguide.

Jag valde följaktligen att börja intervjuguiden med bakgrundsfrågor. Andersson (1994) skriver ”*Detta för att bl.a. möjliggöra ett studium av hur svaren i övrigt varierar med sådana bakgrundsförhållanden*”(s.99). Då det identifierar karaktären hos personen som intervjuas (Patton, 1987). Andersson (1994) tar vidare upp ”tratt- tekniken” där man går från övergripande frågor till mer specifika frågor. Detta för att beröra detaljer som den tillfrågade är oförberedd på. Tekniken handlar även om att undvika att påverka eller styra den svarande. Genom att jag började intervjun med bakgrundsfrågorna ville jag minska problemet med oförberedda intervjupersoner och genom att jag planerade frågorna noggrant undvika att ställa ledande frågor. Patton (1987) skriver att det är viktigt att samla detaljerad deskriptiv information om vad programmet gör för att kunna studera programmets implementering. Genom de frågor om processen i utbildningen skaffade jag mig nödvändig information, som kan användas för att förstå effekterna.

Problemet med ledande frågor är mycket diskuterat då det har stor betydelse för utgången då intervjupersonen kan bli påverkat redan vid mycket små antydningar. I intervjuer då man vill pröva tillförlitligheten i intervjupersonens svar kan detta vara lämpligt att vidta, vilket på detta sätt kan förstärka svarets tillförlitlighet (Kvale, 1997). De ledande frågor som ställdes under intervjun hade inte till syfte att styra svaren, utan jag gjorde detta av anledningen som givits ovan.

3.2.2 Urval

Att göra urval, både vad gäller dess storlek och urvalsstrategi beror på tidigare beslut om passande enhet att studera (Patton, 1987). Kvalitativ undersökning fokuserar på djupet och relativt små urval, vilket skiljer sig åt från kvantitativ metod som har en större grupp (Patton, 1980). Strategiskt urval av intervjupersoner går enligt Trost (1997) till enligt följande. Först väljer man ut ett antal variabler eller karakteristika som är av teoretisk betydelse. När detta val av variabler är gjort väljer man ut ett litet antal där värdena eller egenskaperna är lätt iakttagbara, dvs. synliga i register. Det tredje steget är att välja ut kategorier eller variabelvärden. De celler som skapas ska fyllas med intervjupersoner vilka man på förhand bestämt antalet för.

Den första kontakten med intervjupersonerna togs av sekretesskäl av utbildningsansvariga, som sedan vidarebefordrade namnen på de personer som uppföljde urvalskriterierna för vilka som ansågs relevanta för undersökningen.

Undersköterskorna skulle ha:

- gått handledarutbildningen i samma grupp
- gått utbildningen förra hösten vilket gör det till ½ - 1 år
- tjänstgöringsgrad på minst 75 %
- man ska ha handlett minst en elev efter utbildningen

Undersköterskorna skulle ha deltagit i utbildningen vilken är en förutsättning för att det ska vara relevant att få svar om handledarutbildningen. Att man gått utbildningen inom ett år gör det troligt att man är intresserad av ämnet. Enligt Lundmark (1998) ska en effektutvärdering göras mellan ett halvår och ett år. Detta kan ställas i relation till hur mycket

undersköterskorna har handlett, då urvalet gjort att de skulle ha haft minst en praktikant. Hade urvalet varit sådant att de undersköterskor som valdes skulle ha gått kursen för 1,5 år sedan, hade dessa haft tid att handleda flera, men på bekostnad av att man inte skulle ha haft möjlighet att redogöra för utbildningen och dess betydelse i lika stor utsträckning. Undersköterskorna valdes alla ut från en av fyra grupper vilka i denna grupp var 18 till antalet. Detta för att minimera felkällorna, vad gäller lärarinsats, vad som diskuterats, samt tidpunkt för undervisning.

Trost (1997) skriver att fyra till fem intervjupersoner uppfyller kraven för vad som är ett rimligt antal. Patton (1980) skriver att det generellt inte finns några regler för storleken av urvalet i en kvalitativ undersökning, utan att storleken beror på vad man vill finna. Bell (2000) fyller på resonemanget med att antalet undersökningsspersoner har med hur mycket tid man har till förfogande. Enligt Kvale (1997) är ett allmänt intryck att många undersökningar inte skulle behöva gjort så många intervjuer utan tjänat på ett mindre antal intervjuer, där man hade haft mer tid över till förberedelser och analys av intervjuer.

De personer som uppfyllde urvalskriterierna var nio stycken i gruppen av 18. Från de nio valdes fem stycken intervjupersoner slumpmässigt ut för intervju. Intervjuer med alla nio undersköterskor hade inbringat så mycket data att det av tidsskäl inte varit möjligt att analysera all dessa data i detta arbete.

3.2.3 Intervjugenomförande

Intervjupersonerna ska bli informerade och ge sitt samtycke till intervjun vilket är en självklarhet i kvalitativintervju. Detta kan minska risken att intervjun glider intervjuaren ur händerna, när respondenten ger andra svar än vad man tänkt sig. En annan aspekt av att vara öppen inför respondenten är att denna vågar svara ärligt på de frågor som ges (Kvale, 1997). Denna uppfattning delar Patton (1980) som menar att det är intervjuarens ansvar att informera om vilken information som man önskar och varför denna information är viktig. Jag var därför noga med att ge den information jag trodde vara nödvändig till intervjupersonerna.

Det räcker inte att ställa de rätta frågorna och ha en välplanerad intervju. Intervjuaren måste lyssna aktivt och noggrant, detta för att säkerställa att intervjun fungerar som det är tänkt (Patton, 1980). Uppgiften intervjuaren har ligger i att göra det möjligt för personen som intervjuas att ta med sig intervjuaren in i sin värld. Kvalitén på informationen som erhålls via en intervju beror till stor del av den intervjuande (Patton, 1987). Detta innebär att man måste ha en balans mellan det kognitiva kunskapssökandet och den mänskliga interaktionens etiska aspekter (Kvale, 1997).

Man bör dokumentera alla de svar som intervjupersonen ger (Bell, 2000). De rådata från intervjun som finns är de faktiska ord som sagts av intervjupersonen (Patton, 1987). För att kunna vara koncentrerad under intervjun, samt att få med all rådata, valde jag bandspelare för att samla in data. Patton (1987) skriver att bandspelare inte avbryter konversationer eller ändrar vad som sagts. Den tillåter också intervjuaren att vara mer uppmärksam under intervjuens gång.

Forskningsintervjun är ett samtal mellan två parter med ett ömsesidigt intresse, där kunskap utvecklas genom dialog. Det råder dock ingen ömsesidigt samspel mellan två likställda parter, då det råder en bestämd maktsymmetri (Kvale, 1997). Intervjuaren läser upp frågorna och eventuellt förtydligar frågan eller ber om förtydligande av svaren (Andersson, 1994). Att

lämna en viss frihet för respondenten är viktigt, men en viss strukturering i intervjun är också av vikt (Bell, 2000). Detta blev naturligt då jag bestämt mig för semistrukturerad intervju och jag var då noga med att inte avbryta intervjupersonen, även då jag uppfattade att intervjun hölls på ett privat plan, som saknade värde för arbetet.

Det förekommer alltid en risk att man som intervjuare omedvetet påverkar intervjupersonen då båda parterna är människor och inte maskiner. Det är bättre att erkänna det faktum att skevhet kan uppstå än att eliminera denna effekt som kallas intervju-effekt. Genom att man är medveten om problemet, samt att man försöker att kontrollera sig själv kan man minska sådana effekter (Bell, 2000). Platsen för intervjuerna var alla på undersköterskornas avdelningar där de bestämt var intervjun skulle äga rum. Samtliga intervjuer hölls i rum som var ostörda.

3.2.4 Databearbetning

Vid analys av data oavsett om det gäller kvantitativa eller kvalitativa data måste man bestämma vilken enhet som ska användas. Man söker här vanligast efter speciella idéer eller företeelser för att senare kunna identifiera tema eller samband mellan de enheter som man valt att fokusera på (Denscombe, 1998). Vid kvalitativ metod inkluderas beskrivning som en stor del av arbetet, vilket syftar till att låta läsaren få veta vad som sagts eller gjorts (Patton, 1987). Det är då viktigt att man nollställer sig inför texten och inte letar efter kategorier eller exempel som man förväntat sig. Analysen ska dels översätta det som sagts, vilket betyder att den kommer att ligga nära intervjupersonernas egna förklaringar och uppfattningar, samt att analysen också ska vara en kodning, vilket betyder att man försöker föra upp det underförstådda eller omedvetna till ytan (Patel & Tebelius, 1987). Kvale (1997) uppger att den vanligaste formen av intervjuanalys är ad hoc, där man använder sig av olika angreppssätt och tekniker för att skapa mening. Det beror på vad man tycker passar sig bäst och man växlar här fritt mellan olika tekniker. För att kunna kontrollera intervjuanalysen ges exempel på två metoder. Flera tolkare, samt den andra metoden där den som utför arbetet förklarar sitt tillvägagångssätt. I det senare fallet som var aktuellt i detta arbete redogör man för de olika stegen i analysprocessen.

Det första man bör göra i en kvalitativ analys är att beskriva data. Denna beskrivning måste vara klart åtskiljbar från tolkningen, då det ska vara möjligt för läsaren av arbetet att göra sin egen tolkning av data (Patton, 1980). Det finns stor risk att innebörden i data går förlorad eller förändras vid kodning och kategorisering, då data rycks ur sitt sammanhang. Man måste också vara medveten om att sociala fenomen är komplicerade och erkänna detta. Istället för att försöka förenkla frågorna bör man istället ta tillvara denna möjlighet som kvalitativ analys ger (Denscombe, 1998).

Efter att fått en helhetssyn, försöker man att identifiera vad som sägs i texten, vad som är meningsbärande (Patel & Tebelius, 1987). Patton (1987) skriver att kvalitativa data som insamlats vanligtvis är omfångsrik och ger rådet att se till att allt finns med vad gäller data och försöka få en känsla för sina data, vilket också Patel & Tebelius (1987) delar när man ger rådet att läsa igenom allt för att få ett helhetsintryck. Patton (1987) fortsätter med att beskriva analysmomentet, där en stor del av arbetet sedan består i att klippa och klistra. Han nämner även att analys av kvalitativa data är en kreativ process, vilket varierar från person till person, då det inte finns några direkta formler, för hur man ska gå till väga.

Det är en grundregel att man klart i rapporten anger hur utskriften har gjorts. Mitt val av utskrift var att återge intervjun ordagrant, där även pauser noterades, dock ej hur långa dessa var. Betoningar samt vad Kvale (1997) benämner emotionella uttryck, som suckat och skratt noterades inte heller i utskriften. Patton (1980) menar vidare att med en intervjuguide kan svaren från de olika intervjupersonerna grupperas i teman från guiden. I min tolkning av intervjuerna var det också intervjuguiden jag utgick ifrån för att strukturera upp min analys.

3.3 Tillförlitlighet och giltighet

Reliabilitet eller tillförlitlighet är ett mått på i vilken utsträckning ett instrument eller tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen under annars lika omständigheter. Det är vid formuleringen av frågor, samt vid intervjun man kontrollerar reliabiliteten (Bell, 2000). Vid kvalitativ intervju är reliabilitet beroende av likhet mellan frågor som avser att mäta samma sak (Trost, 1997). Genom att ställa följdfrågor och frågor med snarlikt innehåll försökte jag på detta sätt ha en hög reliabilitet.

Intervjuarens sätt att registrera svaren, genom att försäkra sig om att inte tro sig förstå förrän man verkligen förstått, har också med vilken reliabilitet som är möjlig (Trost, 1997). För att testa tillförlitligheten hos intervjupersonen kan man ställa ledande frågor. Detta minskar enligt Kvale (1997) inte intervjuarens tillförlitlighet utan kan istället förstärka den. De ledande frågorna jag ställde hade jag detta i åtanke. Något man ska vara medveten om är de styrande effekterna, som är verbala och kroppsliga reaktioner man som intervjuare har (Kvale, 1997).

Reliabiliteten beror också på tidsaspekten och förutsätter att attityder eller fenomen inte ändrar sig. I och med att forskaren ständigt deltar i processen, leder det till att man kan förvänta sig skilda resultat vid skilda tidpunkter (Trost, 1997). För att tolkning ska lyckas är en förutsättning att ord och handling överensstämmer, samt att det som sägs verkligen är genuina upplevelser och känslor. För detta måste uppgiftslämnarna vara motiverade, relevanta frågor måste ställas och de måste vara beredda att lämna uppriktig och fyllig information. *"Svårigheten är att få uppgiftslämnarna att ge personlig information som bottnar i egna erfarenheter och som berör dem själva."* (Patel & Tebelius, 1987, s. 80) Vid kvalitativa intervjuer ska man försöka notera och registrera uppkomna slumpinflytelser från den intervjuade. En felsägning eller missuppfattning kan bli delar av informationen man sedan använder sig av vid analysen. Man ska alltså vara lyhörd och uppmärksam på hur intervjupersonen svarar för att kunna tala om en hög reliabilitet i kvalitativ metod (Trost, 1997). Även om den första kontakten undersköterskorna hade angående intervjuerna var utbildningsansvariga, var det ingen som lät tveksam när jag ringde upp dem och frågade om en intervju var möjlig. Jag var väldigt noga med att poängtera att de deltog helt frivilligt. Genom att jag spelade in intervjuerna och sedan skrev ned dem ordagrant, så gav det goda förutsättningar för att jag skulle kunna vara lyhörd och uppmärksam.

Validitet eller giltighet är ett mått på om en viss fråga mäter eller beskriver det man vill att den ska mäta eller beskriva (Bell, 2000). Vid kvalitativa intervjuer strävar man ofta efter att få svar på vad man menar eller hur man uppfattar ett ord eller företeelse. Man måste kunna visa att de resultat och analyser man kommit fram till är trovärdiga. För att kunna göra detta är man tvungen att visa de data man samlat in är seriöst insamlade och relevanta för problemställningen man har (Trost, 1997). Utskriften av en intervju kan ses som en karta enligt Kvale (1997), vilken framhäver vissa aspekter på landskapet, beroende på syftet med kartan. Utskriften är en tolkning av det inspelade materialet, oavsett hur detaljrik man valt att vara. Det finns alltså ingen sann objektiv omvandling från muntlig till skriftlig form för

utskriftens validitet, men genom att tydligt ange ämnet och de kontroller som gjorts vid analysen höjer man dock arbetets validitet. Jag har redovisat mina intervjuer i ett empiriavsnitt, samt att min intervjuguide finns som bilaga.

Man ska ifrågasättande intervjupersonernas rapporter som kan vara falska, vilket man ska vara medveten om och kontrollera (Kvale, 1997). Genom att man har kännedom om uppgiftslämnarnas livssituation ökar det möjligheten att erhålla riklig information. Man har genom vetskap om uppgiftslämnarna möjlighet att relatera till sina egna erfarenheter, samt att kunna ge uppgiftslämnarna impulser att ta upp förhållande som annars skulle ha lämnats därhän. Kännedomen om uppgiftslämnarna kan dock leda till att vissa aspekter kan förbigås eller att man väljer att inte vidröra ämnen som anses självklara, vilket man som forskare måste vara observant på. Man måste också vara medveten om och bedöma överensstämmelsen mellan ord och handling. Det har visat sig i praktiska erfarenheter att det förekommer diskrepans mellan vad en människa säger och vad den gör. Denna diskrepans går att upptäcka om samspelet mellan intervjuare och intervjuperson är förtroendefullt och öppet (Patel & Tebelius, 1987). Jag har försökt komma tillrätt med detta problem genom att dels närvara vid ett lektionstillfälle, samt praktisera på sjukhuset en eftermiddag för att få kännedom om undersköterskornas arbetsdag och på det sättet närma mig yrkesgruppen.

En teoretisk föreställning om undersökningsområdet behövs för att kunna bedöma om metoden undersöker det den är avsedd att undersöka (Kvale, 1997). En teoretisk förståelse, samt vedertagna föreställningar kan leda till att man gör antaganden som blir självuppfyllande. För att undvika detta måste man vara öppen för vad som finns i texten, samt vara inställd på att finna nya dimensioner eller variationer (Patel & Tebelius, 1987). Innan jag sammanställde intervjuguide läste jag relevant litteratur för att få en ökad kunskap.

3.4 Etik

Ingen forskning får vara så viktig att man ger efter för och tullar på de etiska kraven man har vid forskningsintervjuer. Vad som är primärt i detta avseende är det att intervjupersonen har gett sitt samtycke till att bli intervjuad och att personen vet vad som gäller vid en intervju och att tystnadsplikt råder. Man talar om informerat samtycke, där intervjupersonen samtycker till att bli intervjuad och där man informerar om vad intervjun ska handla om (Trost, 1997). Problem kan uppstå när överordnade ger sitt samtycke till intervju som innebär att de anställda upplever ett tryck att delta. I informerat samtycke ingår också att man avgör hur mycket av informationen man ska ge och när man i så fall ska ge den (Kvale, 1997). Det är intressant i mitt arbete då alla intervjupersoner ställde upp frivilligt med vetskap om syftet med intervjun. Den första kontakten hade dock inte tagits via mig utan från utbildningsansvariga som följde urvalskriterierna. Jag var noga med att redovisa vad jag hade för syfte med mina intervjuer och undanhöll inget på de frågor jag fick från intervjupersonerna.

Då en intervju behandlar känsliga ämnen är det viktigt att värna konfidentialiteten för intervjupersonerna. Med konfidentialitet för intervjupersonen innebär att det kan uppstå etiska och vetenskapliga dilemman, då det kan röra sig om vilken information som ska vara tillgänglig (Kvale, 1997). Det är viktigt vid redovisningen att man respekterar den intervjuade och dennes integritet. Man kan avhjälpa detta genom att avidentifiera uppgifter och genom att inte uppge vissa uppgifter, utan endast de uppgifter som behövs för analysen. Att fingera uppgifter är något Trost (1997) avråder ifrån, men menar också att konfidentialitet borde vara en självklarhet. Kvale (1997) ger också råd när det gäller att fingera namn och ändra

personens egenskaper där han betonar att det krävs omfattande kunskap för att detta inte ska bli en försämring av arbetet. Detta var jag medveten om vilket gjorde att jag redan vid utskriftstillfället valde att dölja identiteten på intervjupersonerna, arbetskamrater, samt avdelningar som nämndes på bandet. Jag valde att inte fingera namn och inte heller ändra egenskaper, utan istället valde jag en resultatredovisning där identifikation inte skulle vara möjlig. På grund av detta valde jag att citera intervjupersonerna när jag endast såg det som nödvändigt.

Man ska som intervjuare tänkt över vilka konsekvenser intervjun kan leda till, då konsekvenser för en intervjuperson gäller både själva intervjusituationen och de senare effekterna efter intervjun. Detta gäller de enskilda personer som deltar i undersökningen, men också den grupp de representerar (Kvale, 1997). Man ska vara medveten om och reflektera över den känslomässiga påverkan som kvalitativ metod har. Man får inte medvetet eller omedvetet manipulera eller pressa uppgiftslämnaren på åsikter eller ställningstagande eller medvetet förfalska händelser eller uppgifter (Patel & Tebelius, 1987). De konsekvenser en intervju om handledarutbildningen kan ge är givetvis svåra att förutse, men då jag deltagit och skaffat mig kunskaper om utbildningen ansåg jag det inte finnas konsekvenser som jag var tvungen att ta hänsyn till. Då jag genomförde intervjuer av fem undersköterskor, såg jag heller ingen anledning att reflektera över hur intervjuerna skulle påverka undersköterskorna som yrkesgrupp. Genom min intervjuguide minimerade risken att jag i min iver pressa fram uppgifter ur intervjupersonerna.

4 Empiri

4.1 Empirisk redovisning

I genomgången av de empiriska data jag insamlat via intervjuer följer jag till största del intervjuguiden som användes vid intervjuerna. Då frågor som hör ihop inte ställts direkt efter varandra i intervjuerna har dessa först samman i den empiriska redovisningen. Jag har gjort en sammanfattning efter varje del för att göra redovisningen mera lättförståelig.

4.1.1 Bakgrund

Man kan urskilja grupper vad gäller åsikter om bakgrund, samt åsikter som man ansåg sig ha före utbildningstillfället. Antalet år man jobbat som undersköterska har betydelse för hur man ställer sig till bakgrundsfrågorna. Intervjupersonerna har jobbat mellan 10 till 27 år inom vården som undersköterskor. Hur länge man jobbat som undersköterska har betydelse då man kan se klara skillnader i svaren mellan den intervjuperson som jobbat längst och den som jobbat kortast tid. Intervjupersoner har alla handlett innan de gick utbildningen och det med minst en praktikant om året. Vem som bestämde vilka som skulle gå utbildning, var mycket upp till de fem intervjupersonerna själva, som alla hade visat intresse för att gå utbildningen. Det var avdelningsföreståndaren som ofta gjorde urvalet av vem som skulle gå, om det inte lottades ut, vilket skede på en intervjupersons avdelning.

På frågan vad handledning innebär för intervjupersonerna, vilket ställdes som bakgrundsfråga blev samtliga svar liknade varandra i betydelse. Man talar här om att man ska kunna ta hand om någon, visa och förklara så att eleven gör rätt, samt för en av intervjupersonerna betyder det ett stort ansvar att handleda.

Som en av de absolut sista frågorna som ställdes under intervjuerna var ”Vad som kännetecknar en bra handledare”, vilket gav flera samstämmiga men också varierande svar bland de fem intervjupersonerna, där vikten av att ha kunskap poängteras av tre intervjupersoner. Det som dock är mest markant är betydelsen av förståelsen för eleven och lärande, vilket samtliga intervjupersoner uppgav och som har större betydelse än att ha teoretisk kunskap i sitt arbete. Lyhördhet, viljan att socialisera samt att vara motiverad är andra egenskaper en eller två intervjupersoner nämner som bra kvaliteter för en handledare. ”... tar väl hand om dom... ...lära ut det på ett bra sätt, att visa det på ett bra sätt... ...dom ska känna liksom att dom inte är till besvär... ”.

Sammanfattning: Samtliga intervjupersoner har lång erfarenhet av att arbeta som undersköterskor. Man har alla varit handledare innan man gick handledarutbildningen och man tog själv initiativ till att gå utbildningen. Att handleda för undersköterskorna speglar deras yrke, då man uppfattar handledning som att ta hand om någon, men också visa och förklara för sin elev.

Tankar före utbildningen

I och med att intervjupersonerna hade varit handledare förut ansåg de sig själva säkra i sin roll och tyckte sig veta vad som krävdes av dom. Handledning var heller inget man brydde sig om att reflektera över. ”Ja, det minns jag för jag tänkte, att jag behöver väl inte gå handledarutbildning, för jag trodde att det har jag gjort så många gånger, och man ger det man kan.” Samma intervjuperson som anser att handledning innebär ett stort ansvar var dock rädd och osäker för hur man skulle klara av att handleda.

Förväntningar på utbildningen var mycket varierande beroende på vad man tyckte man saknade för sitt handledande. Alla var positiva till att gå en utbildning, även om alla intervjupersonerna utom en inte såg någon direkt nytta med utbildningen, då man generellt ansåg att man hade handlett mycket innan utbildningen. Intervjupersonen som såg en nytta med utbildningen förväntade sig att bli en bättre och säkrare handledare, medan de övriga intervjupersonerna tog upp att de förväntade sig att få information om den nya arbetsplatsförlagda utbildningen (apu) och hur dess elever ska handledas. ”Att jag skulle lära mig mer om dagens utbildning. Det var det jag tänkte, nu går jag handledarutbildningen för att de har ändrat utbildningarna.” Eller så hade man inga förväntningar alls på handledarutbildningen.

Sammanfattning: Före utbildningen var handledning inte något undersköterskorna funderade över, utan man verkar ha låtit eleven lära sig det som passat undersköterskorna och provat sig fram till en handledning man trodde var bra. En undersköterska uppger dock att man var osäker att handleda innan utbildningen. Samtliga var positivt inställda till att gå handledarutbildningen. Förväntningarna man hade på utbildningen beroende på vad man tyckte sig behöva för att handleda och bemästra olika situationer bättre.

4.1.2 Process

Upplevelse

Samtliga intervjupersoner var positivt inställda och tyckte det var en bra utbildning. Alla fem intervjupersoner nämnde att man uppfattade föreläsningarna som bra, med bra föreläsare, samt att man nämnde möjligheten till erfarenhetsutbyte mellan varandra under utbildningen. ”... vi lärde ju känna varandra...och det betyder ju mycket också för nu hälsar vi ju på varandra...” En intervjuperson poängterade möjligheten att påverka utbildningen som

positivt. Två av intervjupersonerna tyckte det kändes spännigt i början. Alla utom en intervjuperson som själv är invandrare framhöll föreläsningen om mångkulturellt inom vården. *”Det var en som kom dit och pratar om religion, och det är mycket bra alltså. För vi har ju mycket olika religioner inom sjukvården, både personal och patienter... och den vi hade där var helt underbar.”* Matchning (se 1.3) är en stor del av kursen, detta är det en intervjuperson som nämner.

Alla har klart positiva men varierande känslor för utbildningen. *”Vi hade väldigt roligt.”* är ett citat som är väldigt talande för samtliga intervjupersoner om upplevelsen av utbildningen. Man minns sammanhållningen och erfarenhetsutbytet, man upplevde att det inte fanns press att prestera, man önskar att alla får gå utbildningen och man känner sig beredd att handleda andra.

Sammanfattning: Hur man upplevde och vad man har för känslor om utbildningen var generellt positivt. De undersköterskor som intervjuades nämnde speciellt erfarenhetsutbytet och sammanhållningen mellan varandra som positiva. Man mindes också föreläsningen om mångkulturellt inom vården som man tyckte var bra. En intervjuperson nämner också möjligheten att påverka utbildningen som positiv.

Kvalitet

Ingen nämnde att svårighetsgraden var för svår, dock uppfattade flera intervjupersoner att utbildningen lämpar sig för undersköterskor som har lite längre erfarenhet av yrket och inte är nyanställda. *”Jag tror att som ny är det inte lika enkelt att förstå än den som jobbat i många år, där tror jag man har fördelar att man ändå har jobbat lite, innan man sätter sig och går igenom, för att kunna förstå vissa bitar.”* Intensiteten var generellt alla nöjda med utom en intervjuperson som tyckte att det ibland var lite löjt, men fortsätter sitt resonemang med att problemet nog är att man inte var van att sitta stillat. På frågan hur utbildningen var tidsmässigt i sin helhet var uppfattningarna delade då vissa tyckte att utbildningen borde ha hållits en gång/vecka. Medan andra tyckte det var bra att utbildningen hölls varannan vecka. Vikten av möjligheten att koppla av under en heldags utbildning belyste två av intervjupersonerna. En intervjuperson tyckte att utbildningen var för kort samt att det skulle finnas en påbyggnads utbildning i handledning.

Kraven från utbildningsansvariga/lärare uppfattades på det stora hela som låga eller att inga krav fanns överhuvudtaget och att de kraven som man uppfattade var positiva. Samtliga var positivt inställda till de arbetsformer som utbildningen innehöll och ingen nämnde något negativt om arbetsformerna.

Sammanfattning: Intervjupersonerna uppfattar svårighetsgraden på utbildningen som lagom för deras del, där man var positiv till arbetsformerna i utbildningen. Man uppfattade inga eller mycket små krav från utbildningsansvariga. Om utbildningen ska vara varje eller varannan vecka varierar mycket mellan intervjupersonerna och det ges inget entydigt svar på, dock uttrycker man det positivt med heldagar för att kunna slappna av. En intervjuperson tycker att utbildningen bör förlängas och ha en etapp två.

Relevanta kunskaper

Alla fem intervjupersoner tyckte att relevanta kunskaper hade tagits upp. En intervjuperson var kritisk till vad som ibland lärdes ut, vad gäller frågan relevanta kunskaper i utbildningen. *”Både ja och nej ... det säger sig själv att man tar i hand och presenterar sig. Sådana banala grejer som man inte ska behöva lära ut.”* Man var samstämmig i att ingen av

intervjupersonerna saknade något av relevanta kunskaper. Svaret om relevanta kunskaper hade tagits upp gav också detta svar från samma intervjuperson som var negativ *”Javisst, personliga brev skulle man skriva till dom man skulle handleda... ja men när ska man hinna göra det, man får ju inte avsatt tid från jobbet och det är väldigt svårt”*.

Med utbildningen har man blivit mer medveten om vad som krävs av en handledare och vad som krävs för inläring. Man poängterar vikten av upprepning och att man lyssnar vad den handledde kan och inte kan. Man nämner att man pratar med sina kollegor på avdelningen före och under handledningen, samt att man uppger att man har samma rutiner för varje gång man ska handleda. Att förbereda första mötet, samt att man säger att sitt handlingsätt påverkats *”också när man stöter på problem, så finns det lite mer att hålla sig till än tidigare”*. Feedback är nu också viktigt för undersköterskorna *”... eleverna nu att dom ska säga även negativt om mig så att jag kan bättra mig”*. Man säger också från två intervjupersoner ta distans från eleverna där rollerna handledare- praktikant är tydligare. Kunskapen om arbetsplatsförslagutbildning (apu) var en kunskap som två av intervjupersonerna fick ökad vetskap om genom utbildningen *”En klar syn som jag inte hade förut, det var faktisk att utbildningen av vårdpersonal har lagts ut i så stor utsträckning på blivande arbetskamrater...”*.

På frågan om man lärde sig något under utbildningen som man inte använder i handledningen är det endast en intervjuperson som uppger att det var något man lärde sig men inte använder *”Vi pratade mycket om det här, om hur man är som person och det använder jag mig ju inte av”*. Övriga fyra intervjupersoner kunde inte säga att de lärt sig något i utbildningen som de inte använder.

Sammanfattning: Man tycker att relevanta kunskaper togs upp i utbildning. Man har blivit mer medveten om handledning och vad som krävs för att handleda på ett bra sätt. Betydelsen av sitt handledande har man också förstått genom vetskapen om apu.

4.1.3 Utfall

Handlingsutrymme

Man är till stor del samstämmiga om tiden att utföra sina arbetsuppgifter på och menar att det varierar beroende på om bemanningen är ordinarie eller ej. Då det uppstår tidsbrist beror det på att det saknas personal eller att det finns arbetskrävande patienter. *”Ibland kan det vara lite tid, men ibland kan det vara mycket tid, men det är mycket sällan man har mycket tid. För det mesta är det mycket lite tid, så man vill hinna göra mycket annat också.”* Detta gäller dock inte intervjupersonen som jobbat i 27 år, där intervjupersonen säger att man tar sig tid med patienterna. Tid till att handleda varierar, menar alla utom en intervjuperson, men där två intervjupersoner svarar att man tar sig tid för att handleda. Två intervjupersoner anser att man inte har så mycket tid på grund av brist på personal. En annan intervjuperson uppger att man gärna vill visa för mycket, vilket kan göra att man uppfattar sig inte ha tillräckligt med tid. Vad gäller om arbetsuppgifterna förändras vid handledning uppger tre av intervjupersonerna att de inte ändras, dock tillägger en intervjuperson att vissa uppgifter som man vanligtvis utför får inte eleven utföra utan att en sjuksköterska är närvarande. Detta omöjliggör vissa uppgifter, då någon sjuksköterska vanligtvis inte finns med. Ändrade arbetsuppgifter anser övriga intervjupersoner att de gör vid handledning, där man har möjlighet att välja arbetsuppgifter som passar vid handledning.

Sammanfattning: Om man har tid att utföra sina arbetsuppgifter eller inte beror på hur mycket personal man är och hur krävande patienterna är vilket varierar. Det samma gäller vid tid att handleda, men här uppger två intervjupersoner att man tar sig tid till handledning. Tre intervjupersoner uppger att deras arbetsuppgifter inte ändras, men det tycks som att samtliga intervjupersoner inte utför samma arbetsuppgifter när man handleder som när man inte har elev.

Ledares syn

Samtliga anser att deras avdelningsföreståndare är positiva till handledning, där ett bra exempel på citat från en intervjuperson. ”... jag tror dom tycker det är bra att vi gått dels handledarutbildning och, så att man kan ta hand om dom bättre. Det tror jag dom ser det som positivt.” En intervjuperson har samtidig uppfattningen att man inte fått information om handledningen i god tid innan. Samma intervjuperson uttrycker att man som undersköterska behöver vara inställd på att ha elev och att det inte ska vara ett tvång, utan man ska kunna avstå från att handleda om man inte mår bra.

Samtliga intervjupersoner utom intervjupersonen som upplever att man inte får information om handledning i god tid upplevde inte heller att man fullt ut får gehör från sin chef för de frågor och idéer man har. ”Både jag och nej... .. som vi kan känna lite att, vi undersköterskor kanske inte är... Vi är ersättningsbara det vi gör...”.

Sammanfattning: Avdelningsföreståndarna uppfattas som positiva till handledning och generellt upplever man att man får gehör för frågor och idéer man har.

Feedback

På frågan hur man vet att man har förändrats svarade tre intervjupersoner att man inte kan veta detta utan att få någon respons, men samtliga uppger att de själva uppfattat en förändring. Två av intervjupersonerna nämner att de elever de handlett visat sig positiva.

Samma intervjupersoner som uppger att man inte kan veta att man förändrats uppger att man får feedback från de elever man handleder. En intervjuperson nämner att elever, men även att utbildningsansvarig för avdelningen ger feedback. ”Skriver dom brev kommer det ju direkt till oss... .. annars så kommer utbildningsansvarig ner och tar det personligt... .. så har man det öppet så att alla hör de...” Två intervjupersoner säger att man får feedback genom kollegor. ”... vi sitter och pratar med varandra, och vi har bra kontakt med varandra så får vi feedback så.” Tillvägagångssättet är det samma för övriga fem intervjupersoner där man får feedback genom samtal med eleven eller kollegor.

Sammanfattning: Man uppfattar att man förändrat sitt handledande efter utbildningen och tycker att man får feedback från elever och kollegor genom informella samtal.

Eleven

Två intervjupersoner svarar att de förändrat inställning till eleven efter utbildningen, med förståelse för eleven och inläring, då man låter eleverna ta mera eget ansvar och anpassa vad man lär ut beroende på elevens kunskaper. Övriga intervjupersoner uppger att de inte direkt förändrat inställning, dock uppger en intervjuperson, ”Jag har väl mycket det, det här med att man ska med godkänna och inte godkänna, att jag ska ju kunna känna, en människa som jag godkänner ska ju kunna bli min arbetskamrat”.

På frågan om elevens framsteg under handledningen märker två intervjupersoner ingen större skillnad från innan man gick utbildningen. Två andra intervjupersoner nämner inte elevens framsteg utan nämner sitt eget förändrade beteende, där en intervjuperson säger att situationer inte är lika självklara som förut, utan man vill veta vilka kunskaper som eleven faktiskt besitter. För den andra intervjupersonen har man lättare att släppa eleven till mer självständighet, vilket man inte hävdar har med utbildningen att göra. Den femte intervjupersonen ger inget svar på frågan utan uppger vad som händer när en elev inte gör tillräckliga framsteg. Man sätter sig då ner och samtalar och försöker förstå eleven och komma fram till ett mål för eleven.

Sammanfattning: Förändrad inställning till eleven uppger två intervjupersoner att man fått, men det visar sig att samtliga insett vikten av handledning för elevens utbildning och kräver nu mera av eleven. Man upplever inte att eleven gör några framsteg nu som man inte gjorde före handledarutbildningen.

Kommunikation på arbetsplatsen

Samtliga undersköterskor uppger att de diskuterar mellan varandra när en elev ska komma, *"När vi får någon vi ska handleda brukar vi ta upp... .. den som ska handleda att den inte har mer än en sal, så man har tid att ta hand om sin person som man ska visa"*. Samt att man diskuterar under handledarperioden vilket uppges av tre intervjupersoner. *"Nej, men vi pratar om eleverna... nej inte om handledarfunktionen. Alltså vi diskuterar ju eleverna i och för sig..."*. Ingen av dem uppger att man diskuterar handledarfunktionen utan bara eleven och diskussionen förs på ett praktiskt plan.

Sammanfattning: Det visar sig att man samtalar kollegor emellan både innan eleven kommer och under handledningen. Dock diskuteras inte handledarfunktionen utan det är eleven isig som diskuteras.

Uppfattning om handledning för individ/kollegor

Av de fem intervjupersonerna är det bara en intervjuperson som uppger att övriga undersköterskor är lika positiva till att handleda som intervjupersonen själv. Något som kan ha stor betydelse för detta uttalande kan vara att intervjupersonen uppgivit att endast två undersköterskor på avdelningen har tagit del av handledarutbildningen. Övriga fyra intervjupersoner säger att det både finns de som tycker om att handleda och de som inte tycker om att handleda. *"Jag tror det är precis hälften, hälften, eller det kan nog vara 75 % som inte vill. ... det kan ju vara vansinnet påfrestande att ha en människa i fyra, sex veckor, som en svans..."*

På frågan hur intervjupersonerna tror att deras kollegor uppfattar sin handledarroll svarar samtliga intervjupersoner genom att ge uttryck för vad de själva tycker om handledning. Man tycker det är positivt och är framtiden. Man säger att man tycker om att ha elever, men att det kan ta mycket kraft att vara handledare och att hur man uppfattar sin handledarroll beror på vilken typ av elever som kommer. En intervjuperson ger följande svar. *"Jag tror dom uppfattar det samma, jag tror att det nog är väldigt viktigt att man själv är i balans och det är väldigt viktigt."* En annan intervjuperson svarar att man tycker det är roligt att lära ut det man själv kan, men skiljer också mellan sina kollegor som tycker som sig själv och de som inte tycker om att handleda, vilka enligt intervjupersonen inte skulle vara handledare. Man uttrycker i detta svar att man upplever det som att man måste handleda.

Sammanfattning: Man uppfattar generellt att det varierar bland undersköterskorna på sin avdelning om man tycker om att handleda eller inte. Man ger sin egen syn på handledning när man får frågan hur man uppfattar sina kollegors syn på handledning, vilken enligt intervjupersonerna är positiv.

Handledning efter utbildningen

Tre intervjupersoner uppger att de blivit mer medvetna efter utbildningen och förstår vikten av introduktion av den som ska handledas. En av dessa tre uppger också att man låter eleven vara mer självständig och att man nu sätter sig ner och talar igenom dagen med eleven. En annan av de tre intervjupersonerna uppger också tillsammans med introduktionen att man anpassar hur mycket man lär ut till vad man tror eleven kan ta in. En fjärde intervjuperson anser inte att utbildningen lett till en förändring av hur man handleder, men ger ett svar om feedback istället, där man uttrycker att så länge man inte hört något negativt så hoppas man på att det är på rätt sätt man handleder. Medvetenhet om apu har lett till förändring hos en femte intervjuperson ”... där finns en vrede också mot utbildningsväsendet, det där tycker jag inte är rimligt, även mot regionen och dom som accepterar att man ändrar på det sättet... ... leder det ju till att jag ställer högre krav på mig själv... ... försöka vara lite mer aktiv när det gäller att se var eleven står... ”.

Alla utom en intervjuperson tyckte att utbildningen spelat en stor roll. Denna intervjuperson ansåg att utbildningen inte haft någon direkt betydelse för sin förståelse för handledning. Var förändringen ligger uttrycker en av de fyra intervjupersonerna. ”... vilken roll handledningen hade i utbildningen där ligger förändringen och också att jag fick bättre redskap för att handleda.”

Intervjupersonerna svarade att man tycker sig uppfylla målen som fanns för utbildningen, vilka räknades upp för dem. En intervjuperson tillägger dock att målen varierar från utbildningstillfälle till utbildningstillfälle. En annan intervjuperson framför att det beror på vem som kommer som elev, vilket har att göra med vilka behov eleven har och i vilken ålder eleven är. Två andra intervjupersoner framför på denna fråga att man tar sig tid till handledning och att man är sammansvetsade på avdelningen, samt att man samarbetar och samtalar om hur man ska ta hand om eleven.

Sammanfattning: Det visar sig att man blivit mer medveten om lärande och vad som är bra handledande. Man har också blivit medveten om arbetsplatsförlagd utbildning, vilket lett till ett förändrat handledande. De mål som sattes upp för utbildningen tycker intervjupersonerna att man uppfyller genom sitt agerande på avdelningarna.

5 Analys

I analysen av den information som jag tolkat från min empiri har jag använt mig av mina frågeställningar som utgår ifrån hur undersköterskorna uppfattar sitt handledande på sin arbetsplats. Först analyserar jag undersköterskornas handledning av eleven och i andra delen analyserar jag undersköterskornas arbetsmiljö.

5.1 Handledning

Intervjupersonerna tycker att man kan lära eleven bättre nu efter utbildningen, även om man inte alltid ger exempel på detta. Några intervjupersoner uppger dock att man är medveten om

att repetition är viktigt för lärande och att man nu anpassar sig efter elevens förkunskaper, istället för sin egen vilja att lär ut det man anser eleven bör kunna. Enligt Lauvås & Handal (1993) kan man inte förutsätta att eleven har den kunskap man förväntar sig, så det krävs alltså en kontroll av kunskapsnivån hos eleven. Denna förståelse uttrycker intervjupersonerna sig ha, då man har större förståelse för att eleven kan vara i olika stadier åldermässigt, men också kommit olika långt kunskapsmässigt. Hermansen (1994) poängterar att man aldrig får påtvinga någon sin egen förståelse, vilket intervjupersonerna förstår genom att man inser vad som är grundläggande för lärande. Genom sina svar tycks man ha en förståelse för att det finns olika lärstilar som man bör ta hänsyn till, vilka Kolb (1990) uppger finns fyra av. Olika mognad hos eleverna kan enligt intervjupersonerna vara en källa till problem i kommunikation. Man tycker sig kunna lösa konflikter lättare med hjälp av det som lärdes ut på utbildningen. Detta stämmer överrens med vad Hermansen (1994) anser vara handledningsprocessens centrala delar vilka är accepterande, förståelse och medförståelse då handledandet är en socialprocess.

Hermansen (1994) pekar på att det är genom en vidsynt begreppsförståelse som man främjar det man önskar utveckla hos den som handleds. Förståelsen för interkulturella relationer ökade och intervjupersonerna var generellt mycket nöjda med den del av utbildningen, vilket bidrar till ett bättre handledande. Intervjupersonerna påpekade också att kunskapen om interkulturella relationer är till stor hjälp i undersköterskornas arbete också vad gäller medarbetare, samt patienter och deras anhöriga. Detta tyder på att ett doubleloop- läranden enligt Argyris (1990) har infunnits sig, i och med att man förändrat sina handlingar genom att det skett en förändring av individens värderingar.

Man upplever från några av intervjupersonerna att man nu lärt sig hålla distans till eleverna på ett annat sätt och inte engagerar sig i eleven på samma sätt som förut, utan man ger nu eleven mer ansvar ju längre tiden går i handledningen. Detta ger eleven möjlighet till de fyra stegen Kolb (1984) nämner som grundläggande vid erfarenhetsbaserat lärande. Båda dessa intervjupersoner uppger dock att ålder och hur länge man arbetat kan ha bidragit till detta tänkande. Lauvås & Handal (1993) anger att man ska låta eleven bli mer självständig, dock anser man att det är upp till eleven att avgöra hur stor distansen ska vara, vilket ska klaras ut i en tidig handledningsfas. Även Selander & Selander (1989) tar upp detta, fast ur elevens synvinkel, där frigörelse från handledaren är naturlig, vilket undersköterskorna genom sitt agerande gör möjligt.

Trots att man fått en annan inställning till handledandet där man inte engagerar sig i eleven lika mycket som förut, nämner intervjupersonerna att man är medveten om att det är viktigt att skapa förtroende till eleven. Selander & Selander (1989) uppger att det är handledarens ansvar att skapa en tillitsfull relation, vilket intervjupersonerna är medvetna om. Man håller distansen, men också ökat sina krav på eleven och på sig själv. Detta beror på att man ökat sina kunskaper om apu och insett vikten av att eleven får med sig de kunskaper man lär ut genom handledningen. Man kräver också mer av sig själv som handledare när man nu vet betydelsen man har som handledare i apu. Vetskapen man fått i handledarutbildningen om betydelsen av handledningen inom undersköterskeutbildningen har lett till att intervjupersonerna upplever att man samarbetar mellan kollegorna för att ge eleven en så givande tid på avdelningen så möjligt.

Samarbetet sker också för att förbereda för handledning, vilket flera uppger att man nu gör. Enligt Lauvås & Handal (1993) är förberedelser av sitt handledande den viktigaste delen av de tre sekvenser de uppger handledning består av. Någon ska ha planerat, vilket författarna

föreslår man kan göra tillsammans mellan handledare och eleven. Författarna lämnar det dock öppet om planeringen ska se individuellt eller i grupp. Om planeringen sker individuellt eller i grupp varierar också mellan intervjupersonerna. Selander & Selander (1989) menar att överenskommelsen om handledningen ger båda parterna möjlighet att förstå hur handledningen ska bedrivas. Genom introduktionsbrevet som ger eleven en viss förståelse om den blivande handledaren och att man nu planerar handledningen tillsammans ges en god möjlighet till en gemensam förståelse. Flera uppger också att man regelbundet samtalar med eleven om situationen på sjukhuset, vilket ger undersköterskan och eleven chans att få en ömsesidig förståelse av handledningen.

Intervjupersonerna har vidare insett vikten och poängterar att eleven ska introduceras in rätt och ska känna sig väl bemött. Detta stämmer överrens med Lauvås & Handal (1993), Selander & Selander (1989) som anser första mötet vara avgörande. Att ha samma rutiner inför varje handledande är något man anger att man nu mera gör innan eleven kommer, vilket Lauvås & Handal (1993) menar erfarna yrkesutövare gör genom en tydlig struktur. Genom handledarutbildningen får alla möjligheten att skapa en struktur i sitt handledande. Intervjupersonerna är nu säkrare handledare med mer struktur i sitt handledande, genom att man uppger att man upprepar vissa handlingar vid varje handledningstillfälle.

Halvtidsbedömning är obligatoriskt, men man tar även eget initiativ till att samtala med eleven om vad man gjort tillsammans, vilket tydligt visar att man ger feedback, där man insett vikten av att kritiken utförs på rätt sätt. Hermansen (1994) skriver att kommentarer från handledaren bör vara effektiva och ska förstärka önskvärda sidor hos eleven, vilket är så jag uppfattar undersköterskorna agerar. Bedömningen av eleven har fått större betydelse genom vetskapen av apu. Selander & Selander (1989) anger bedömningen av praktikanten som en betydelsefull del av handledningen och genom undersköterskornas vetskap om apu har bedömningen blivit viktigare och där med en förbättring av handledningen i sin helhet.

Med utbildningen upplevde en intervjuperson att man fick kunskap om hur man handleder. Det ökade intervjupersonens säkerhet inför att handleda, samt en annan intervjuperson fick bekräftat vad handledning var. Som handledare är det enligt Lauvås & Handal (1993) viktigt att man besitter kunskaper samt personligläggning. Utbildningen gav både en utökad kunskap i att handleda, men också ökad självkänsla och ett intresse för handledning, som enligt Selander & Selander, (1989) är viktigt. I utbildningen uppstod oavsiktligt lärande enligt Ellström (1992), då man kände genom handledarutbildningen att man fått en ökad gemenskap mellan deltagarna, vilket kan leda till ökad yrkesstolthet, som är positivt metalärande.

5.2 Arbetsmiljön

Synen på avdelningsföreståndarna som är undersköterskornas chefer är generellt positiva och man uppger att chefer är uppmuntrande och tycker om utveckling. Man tycker också att avdelningsföreståndarna lyssnar till de idéer man har. Detta går i linje med vad Boud & Garrick (2000) tar upp om chefens roll för lärande, där chefens beteende är viktigt och hur chefen tycks uppfatta arbetsuppgiften, vilket undersköterskorna uppfattar att avdelningsföreståndarna ställer sig positiva till. Även om avdelningsföreståndarna generellt uppfattas positivt av intervjupersonerna så visar uttalanden att avdelningsföreståndarna inte uppfyller vad Boud & Garrick (2000) uppger kan göra inläring till en del av vardagen, då man inte är delaktig i utvecklingen av medarbetarna.

Intervjupersonerna uppger att man själva fått välja att gå handledarutbildningen, vilket tyder på avdelningsföreståndarna generellt är lyhörda för undersköterskornas behov. Det var avdelningsföreståndarna som i slutändan avgjorde vem som skulle få gå. Dock upplever en intervjuperson att man från avdelningsföreståndarna inte värdesätts som undersköterska, vilket får till följd att känslor mot cheferna inte enbart är positiva. Flera uppger att man inte får information om att handleda i tillräckligt god tid och enligt Rönnqvist, et al (1999) är det ett hinder för lärande att man inte får tillräcklig information. Generellt är alltså undersköterskorna positivt inställda till sin chef vad gäller inställningar till nya idéer, men man ges inte alltid den informations med anser sig behöva.

Man uppger att det förekommer personalbrist och det gör att det kan försvåra handledandet, då man säger att det är krävande och jobbigt att handleda. Man uppger att kollegor upplever frustration då handledningen tar mycket tid, vilket kan överföras till intervjupersonen själv då samtliga intervjupersoner uppger hur deras kollegor uppfattar handledning. Ellström (1992) nämner att en experimenterande attityd försvåras då det är ett arbete som ska utföras, samt att fel är kostsamma. Detta försvårar lärande enligt Kolb (1990), där aktiv prövning är en av de fyra stegen som förutsätter erfarenhetsbaserat lärande. Attityden mot att pröva nya metoder stämmer in på undersköterskorna, vad det gäller att ett arbete framförallt ska genomföras, men man upplever också att tiden inte räcker till för att handleda, vilket är ett hinder för att pröva nya metoder. Schein & Bennis (1965) hävdar att arbetsmiljön inte kan erbjuda äkta reaktioner, vilket alltså beror på att arbetet sätts i första rum och att man räds fel, men också att man inte upplever sig ha tid till uppriktiga reaktioner. Man kan anta att den frustration man som handledare ibland känner beror på att just ärlig konversation inte förekommer.

Det ges uttryck för att handledning upplevs som ett tvång och att det inte är något man gör ett självständigt val om. Som angetts tidigare i analysen är chefens roll viktig för medarbetarnas lärande och attityd. Ellström (1992) nämner att vuxna själva bör få bestämma vad man vill lära sig och därmed utveckla. Det tvång att handleda som undersköterskorna uppfattar, kommer av en upplevd press från flera håll. Dels från chefer, men också från medarbetare, vilket inte tillgodoser behovet att själv kunna välja vad man vill lära sig.

En central inlärningsfaktor är enligt Ellström (1992) grundtanken och atmosfären i en arbetsgrupp. Man uppger att man samarbetar mellan kollegor för att hjälpas åt till en bättre handledning och för att avlasta handledaren, samt att även om man inte pratar om handledarfunktionen mellan varandra som kollegor, anger man från en av intervjupersonerna att man diskuterar vad man kan visa upp. Att dela med sig av sina erfarenheter och diskussioner är enligt Rönnqvist, et al (1999) den vanligaste formen av lärande, vilket kan bidra till undersköterskornas utveckling i handledning i stor utsträckning. Flera uppger att man arbetat länge på avdelningen tillsammans med sina kollegor och en intervjuperson säger att de som jobbat länge på avdelningen drar ett tungt lass, vilket avdelningsföreståndaren har förståelse för.

Frustrationen som uttrycks bland intervjupersonerna kan också i allra högsta grad relateras till handlingsutrymme som Ellström (1992) förklarar. Handlingsutrymmet är begränsat för undersköterskorna, då man är tilldelad de arbetsuppgifter som måste utföras. Man måste också förlita sig på sin auktoritet genom att handlednings kvalitet till stor del är beroende av handledarens sätt, vilket skapar negativa tankegångar bland undersköterskorna. Att man måste förlita sig på sin auktoritet kan också bero på att intervjupersonerna uppfattar att man inte får stöd av avdelningsföreståndaren, utan man löser frågor om arbetsuppgifter mellan undersköterskorna.

Det stora antalet negativa undersköterskor som intervjupersonerna kan bevittna kan också bero på att handledningen inte belönas. Man är generellt mindre villig att utföra arbete som inte belönas enligt Boud & Garrick (2000). Då handledning är ett arbete som anses jobbigare än den vanliga sysslan, kan den uteblivna belöningen vara orsak till negativa attityder.

En intervjuperson ifrågasatte behovet av att lära sig skriva personliga brev och uttryckte samtidigt att man inte har tid att skriva dessa under arbetstid. Detta är ett ypperligt exempel på då handlingsutrymmet inte upplevs som tillfredsställande, vilket Rönnqvist, et al (1999) uppger är ett hinder för lärande. Det påverkar också personlighetsutvecklingen menar Ellström (1992) om man lär sig något som man senare inte har möjlighet att tillämpa, vilket undersköterskans uttalande ger uttryck för. Uttalandet visar också på att omgivningen inte förändrats efter utbildningen, något man ska vara delaktig i för att ge förutsättningar till lärande enligt Ellström (1992). Tid att utföra sina arbetsuppgifter varierar mycket och någon nämner att prioritering är viktigt, men man nämner också att man samarbetar för att klara av sina uppgifter. Vid en stressad arbetssituation är inläring problematisk enligt Ellström (1992). Hur mycket tid till handledning man har varierar, vilket beror på tillgången på personal. Ingen uppger dock att man är tillfredsställd med tiden man har till handledning.

Vad beträffar feedback förekommer det ingen avtalad formel feedback, utan den feedback man uppfattar man får, kommer antingen från eleven eller kollegor. Feedbacken man får är ett öppet samtal och man har inga avtalade tider eller bestämda ramar som man följer. I de källor jag använt mig av poängteras vikten av feedback där Rönnqvist, et al (1999) uppger att information om sina handlingars konsekvenser är grundläggande för lärande. Endast en intervjuperson uppger att utbildningsansvarig för den specifika avdelningen kommer och ger information som eleverna gett till utbildningsansvarig. Samma intervjuperson uppger också att så länge man inte hört något negativ så hoppas man att det är rätt, vilket tyder på att man inte är säker på vad som är bra eller dåligt. För att ge utrymme till förändringar och förbättringar måste man enligt Garavan (2002) skapa en miljö där medarbetarna har möjlighet att höja och mäta sina förmågor, där feedback blir ett centralt begrepp. Denna möjlighet har inte getts till undersköterskorna, då man upplever handledning som betungande och att tid till handledning varierar, samt att man i uttalanden inte uppger att man fått information om konsekvenser av sina handlingar. Enligt Kolb (1990) är reflektion en av fyra steg för att lära av erfarenhet. När man inte ges möjlighet till feedback och egen reflektion försvåras alltså lärandet. Men feedback ges man möjlighet att värdera sina egna handlingar, om man ger förutsättningar i arbetsmiljön för dessa reflektioner kommer dessa att öppna konversationer i gruppen enligt Schein & Bennis (1965), vilket gör andra utanför gruppen medvetna om vad som händer i gruppen. Detta gäller i högsta grad avdelningsföreståndarna, som är sjuksköterskor och alltså inte ingår i undersköterskornas grupp.

Rönnqvist, et al (1999) menar att måldiskussion och planering är viktigt för att göra reflektion möjlig, vilket förutsätter kunskap. Kunskap om att handleda upplever undersköterskorna att man har, deras uttalande tyder också på det. För att utvecklas är då feedback väldigt viktig, vilket man verkar bortsett ifrån. Det verkar vara beroende på undersköterskornas egna initiativ, om feedback sker eller ej. Samtliga intervjupersoner uppger att man får feedback, men den verkar sakna struktur. Wing (1990) uppger att om man inte har egna mål och en vilja till förändring kommer man ignorera den information man får om sitt handlande. Undersköterskorna uppger sig vara positiva till förändring och att utbilda sig. Man uttrycker direkt inga egna mål, även om man omedvetet har skapat det, vilket stämmer överens med Ellström (1992).

Man uppger det är svårt att uppfylla målen då det även innefattar arbetsmiljön, vilken är svår att förändra. Ellström (1992) uppger att man ofta förändrar eller omtolkar målen som givits, vilket kan vara fallet med undersköterskorna, då de inte funderat på om de mål man ställde upp för utbildningen har uppfyllts. Vid svar på frågan om målen uppfyllts ger man vaga svar, vilket kan tyda på att man omtolkat målen efter hur man själv uppfattar dessa. Samtliga svarar att man tycker att man uppfyller målen. Man verkar dock vara främmande för dessa mål och det är endast en intervjuperson som gör en reflektion på hur man uppfyller målen. Detta tycker jag tyder på att man inte getts möjlighet att reflektera över målen efter det att man gått utbildningen och då inte heller kunnat förändra målen, vilket Rönnqvist, et al (1999) uppger är betydande för lärande. Vikten av diskussion anges också som väsentlig för individens handlande. En diskussion om utbildningen och dess mål är det inte någon intervjuperson som uppger att ha förekommit efter utbildningen. Möjligheten att vara delaktig i målen utformning är enligt Rönnqvist, et al (1999) viktigt vilket dock intervjupersonerna uppger att de har fått vara.

En intervjuperson uppger att handledning inte är lätt på avdelningen då man har en komplex arbetssituation. Hur man uppfattar sin arbetssituation i detta fall är relevant då Ellström (1993) tar upp den offentliga verksamhetens komplexitet som skiljer sig från den privata sektorn. Komplexiteten inom organisationen är en del av dess kultur, enligt Ellström (1993) och menar vidare att det finns bristande kopplingar inom denna typ av organisationen. Det är ett tidskrävande arbete att förändra detta enligt Rönnqvist, et al (1999), vilket också intervjupersonernas uttalande tyder på, då man inte uppfattar sig ha samma problem på sin avdelning, utan att problemen varierar mellan intervjupersonerna. Problemen varierar alltså mellan avdelningarna och de uppvisar stora skillnader mellan varandra, vilket försvårar en förändring. Komplexiteten utgörs också av den politiska beslutsprocessen och en brist på entydig styrning enligt Ellström (1992). Ett bevis för detta är de förändrade villkoren för eleverna vid apu som förändrar undersköterskornas handledande och gör vissa av dem negativt inställda till organisationen. Man kan tolka att detta är metalärande i utbildningen, då intervjupersonerna uppger att man inte fått vetskap om de förändringar av blivande undersköterskors utbildning, vilket man tycker man borde ha fått information om.

Jag återkommer till Rönnqvist, et al (1999) uttalande om att otillräcklig information är ett hinder för lärande och i en komplex organisation är informationsvägarna otydliga, vilket bidrar till att informationen inte alltid når fram till undersköterskorna, eller avdelningsföreståndarna som då inte kan vidarebefordra informationen. Organisationen i sig är alltså komplex, men undersköterskornas uppfattning om sina avdelningsföreståndare visar att organisationen stöder lärande genom att cheferna ser positivt på initiativrikt handlande och de uppfattas som uppmuntrande, vilket stämmer med Ellström (1992).

Inlärd hjälplöshet försämrar möjligheten till lärande enligt Ellström (1992) vilket man kan anta uppstå då undersköterskorna får vetskap om apu. Genom de beslut som fattas i politiska processer, känner man sig hjälplös inför sin framtida situation. Några uppger att de inte har någon ändring av arbetsuppgifter vid handledning, medan andra uppger att man kan påverka sitt arbete vid handledning. När man tar på sig en uppgift är det enligt Ellström (1992) avgörande om man får vara delaktig i utformning och tolkning av uppgiften, huruvida man har möjlighet till lärande eller inte. För de undersköterskor som inte anser att arbetsuppgiften ändrats, kan upplevelsen av att man inte hinner med att handla bli ännu mera påtaglig.

6 Diskussion

6.1 Metoddiskussion

Jag kommer nedan att diskutera de olika stegen i metoden och mitt handlande under dess väg. Syftet är att visa både på de rätta beslut jag fattat och på de misstag jag begått. Vidare är tanken med denna diskussion att bevisa kvalitén och trovärdigheten i min studie.

6.1.1 Förberedelser och genomförande

Under ett arbetes gång ställs man inför vägval som har större eller mindre betydelse för arbetet. Alla dessa val har dock betydelse, vilket man ska vara medveten om och inte negligera. Mitt val av metod är som Patel & Tebelius (1987) anger beroende av mina värderingar, synsätt och erfarenheter. När jag valde kvalitativ metod gjorde jag ett val där jag satte djup före bred, vilket varit det omvända om jag valt en kvantitativ metod. Med en kvantitativ metod, med mer strukturering hade jag kunnat ha en större urvals grupp där jag hade kunnat visa på representativa uppfattningar. Det är inte möjligt med 5 intervjupersoner som utgör en alltför lite grupp för att utgöra en representativ grupp för undersköterskorna på sjukhuset. I den kvantitativa metoden sker tolkningen före insamlingen i större utsträckning än i kvalitativ metod, vilket var en stor bidragande faktor till att jag valde kvalitativ metod.

Jag valde att inte göra en effektutvärdering enligt Lundmark (1998) på grund av att jag tidigt i min uppsats insåg att jag inte skulle kunna få tillgång till den informationen om utbildning som jag hade varit tvungen att ha tillgång till. Därför valde jag att inrikta mig på hur undersköterskorna uppfattade sin arbetsmiljö. Detta ställde till svårigheter, då jag under hela uppsatsen, gång på gång fann mig försöka utvärdera utbildningen, vilket enligt mig varit det mest naturliga i detta fall.

Då jag genomförde intervjuer gav det möjligheten att utföra tolkningen efter insamlandet av data. Detta val tycker jag alltså var rätt. Det jag dock är kritisk till är mitt val av intervju, där jag förmodligen hade fått mer uttömmande svar från intervjupersonerna om jag inte valt en semistrukturerad intervju, utan valt en mera öppen intervju där intervjupersonerna känt sig mer fria. Mitt val av standardisering skulle underlätta dataanalysen vilken till viss del gjord. Jag fick dock vid upprepade tillfällen intressanta svar vid ”fel” fråga, där det inte gavs svar på frågan, men där svaret i sig var viktiga för arbetet, vilket gjorde att jag ändå inte fullt ut kunna lita till min intervjuguide i analysarbetet.

Jag tycker att mina urvalskriterier uppfyller vad man eftersträvar i en undersökning av detta slag, även om det är svårt att uttala sig om vad resultatet blivit om urvalskriterierna varit annorlunda. Jag tycker att de data som framkom under intervjuerna visar att mitt urval var rätt och trots att kriterierna är till för att hitta en homogengrupp, uppfattar jag gruppen som heterogen, med avseende på ålder, kön och etiskt ursprung. Man kan diskutera vad resultatet blivit om jag också intervjuat undersköterskor som inte deltagit i utbildningen. Jag hade då kunnat jämföra dessa två grupper. Det som talar för att endast intervju undersköterskor som hade deltagit i utbildningen är att det nästan uteslutande är de som handleder, vilket hade gjort intervjuer med andra undersköterskor överflödiga.

De observationer som jag gjorde var till nytta när jag gjorde intervjuguiden, men också när jag utförde intervjuerna, då jag var medveten om och kunde relatera till den miljö

undersköterskorna arbetar i. Intervjuguiden jag sammanställde och som jag sedan gick efter under intervjuerna uppfattar jag som bra upplagd, där bakgrund, process och utfall var en bra mall att utgå ifrån. Frågorna var medvetet noggrant utformade då jag misstänkte att undersköterskorna inte skulle ha den vana att reflektera och resonera sig fram till sina åsikter. Jag uppfattade det som om mina misstankar visade sig stämna, då intervjupersonerna gav uttryck för många åsikter som var irrelevanta för min uppsats. De bakgrundfrågor jag ställde riktar jag ingen kritik mot, men intervjun hade tjänat på fler bakgrundfrågor vars syfte hade varit att få intervjupersonen att slappna av.

Jag var uppmärksam på det Kvale (1997) nämner som informerat samtycke, vilket man nu i efterhand trots mitt öppna tillvägagångssätt, ändå kan vara kritisk mot. De åsikter flera av undersköterskorna gav uttryck för, var irrelevanta för uppsatsen. Det kan bero på att jag inte upplyste intervjupersonerna tillräckligt väl om mitt syfte med uppsatsen, min bakgrund samt min förbindelse med utbildningsansvariga, vilket i så fall kan ha haft stor betydelse för responsen från intervjupersonerna.

Jag var medveten om intervju effekt och försökte att tänka på detta i all min kontakt med intervjupersonerna. Intervjuerna genomfördes alla i av intervjupersonerna utvalt rum på deras avdelning och man kan diskutera effekten av detta. Genom att intervjupersonerna kände sig förtroliga med miljön i jämförelse med om jag fått ett rum tilldelat på sjukhuset, som både intervjupersonen och jag varit främmande för, kan det ha inverkat lugnande och gett utförliga samt sanningsenliga svar.

6.1.2 Bearbetning av insamlade data

Jag kunde inte helt följa min intervjuguide på de svar intervjupersonerna gett, utan jag var tvungen att se över hela intervjuerna för att säkerställa att jag inte skulle gå miste om något intervjupersonerna sagt. Detta kan tyckas försvåra jämförelsen av de olika svaren, vilket i så fall krävt en mer standardiserad intervju, vilket enligt mig gjort att intervjupersonerna inte svarat lika utfylligt som de nu gjorde. Då jag gick till väga som Patton (1987) rekommenderar och läste igenom alla intervjuer för att få en känsla av data, minimerar det risken att jag gått miste om substans och inte tolkat data som sig bör. De citat jag använt mig av från intervjupersonerna har valts ut på grund av att de tydligt uttalar något som är talande för flertalet av intervjupersonerna eller att de uttalar något som skiljer sig från övriga, vilket överensstämmer med vad kvalitativ metod intresserar sig för, enligt Holme & Solvang (1987).

Utskriften av en intervju som Kvale (1997) beskriver som en karta är för mig väldigt talande och visar tydligt att den som utför tolkningarna bestämmer vad som är väsentligt att fäst vikt vid. Genom tolkandet i detta stadige avgör man om de data som intervjupersonerna givit i intervjuerna utgör någon nytta eller inte. Tolkningen måste alltid göras för att få allt material greppbart för läsare, men jag har försökt vara varsam med det material som givits mig via intervjuer.

6.2 Diskussion

Att chefers betydelse för medarbetarnas attityd är avgörande står klart. Man är generellt positiv till sina chefer, men den undersköterska som inte är positiv till sin avdelningsföreståndare påtalar mer än de övriga att handledningen upplevs som ett tvång. Det verkar alltså som de undersköterskor som gått handledarutbildningen anser att de måste ta sig ann elever när de kommer till avdelningen. Om handledningen inte går att diskutera från

avdelningsföreståndarnas sida har jag ingen möjlighet att avgöra i detta arbete, men klart är att flera undersköterskor upplever ett mer eller mindre tvång att ta elever.

Det borde i större utsträckning framgå från avdelningsföreståndarna att man efter utbildningen är aktuell som handledare, vilka i slutändan avgör vilka som ska gå handledarutbildningen. Det framgår från intervjupersonerna att handledarutbildningen var mycket populär att gå, men man verkar inte ha reflekterat över vad utbildningen kan innebära. För att öka kvaliteten på handledandet bör endast undersköterskor som är motiverade att handleda få handleda. Det betyder att de val av undersköterska avdelningsföreståndaren gör bör vara förankrat i om undersköterskan är motiverad att handleda eller inte.

Även om de intervjuade undersköterskorna uppger att de är positiva till handledning så kan man tolka att handledning upplevs som något jobbig. En intervjuperson tror att hela tre av fyra är negativt inställda till att handleda. Man ska som undersköterska ha större möjlighet att välja när man vill handleda och inte. Avdelningsföreståndarna bör bli medvetna om dessa tankar från undersköterskorna, så att det blir relevant att i god tid ta upp en diskussion om den man utser till handledare verkligen ställer sig positiv till att handleda. För dettas krävs en större delaktighet från undersköterskorna, där ansvariga låter undersköterskorna ta eget ansvar. Undersköterskorna som handleder har redan nu en ökad kontakt med elevens skola genom apu och halvtidsbedömningen av eleven, där handledaren, läraren och eleven deltar. Med ökad möjlighet att påverka ökar motivationen.

Att handledandet ses så ansträngande som det trots allt gör, gör det viktigt att ta upp de yttringar som framkommit. Avdelningsföreståndarna har stor betydelse för hur handledning uppfattas och de har också möjlighet att påverka hur den faktiska handledningen går till. Det behövs en klar struktur för vad man ska göra för att inte uppleva handledning negativt. Man behöver tillsammans med avdelningsföreståndarna gå igenom vad som kan göras för att uppfatta handledningen mindre krävande. Samarbetet mellan undersköterskorna på sjukhuset verkar överlag var mycket bra, man uppger att man diskuterar handledningen innan en elev kommer och även under handledningsperioden. Genom att upprätta handledargrupper där undersköterskorna i grupp samarbetar och alternerar om att ta hand om eleven kan arbetsbördan som handledning utgör minskas. Dessa grupper skulle på ett bättre sätt än nu kunna ge utrymme för reflektion och feedback. Man kunde planera handledningen tillsammans och på det sättet bli mer medvetna om varandras sätt att handleda och ta intryck av varandras erfarenheter och handlingar.

Tiden att handleda är ingen av intervjupersonerna helt nöjd med utan man anser att det varierar, vilket är en följd av undersköterskornas arbetssituation som är beroende av personaltillgången. Det gavs inga entydiga svar på om arbetsuppgifterna förändrats, men även de som uppgav att de inte förändras uttryckte att man gör andra arbetsuppgifter eller inte gör alla arbetsuppgifter man vanligtvis gör, vilket tyder på att en viss förändring av arbetsuppgifterna finns. Det verkar dock vara upp till undersköterskan och arbetskamraterna själva. Möjligheten att anpassa sina arbetsuppgifter vid handledning verkar alltså vara möjligt genom undersköterskornas samarbete emellan. Samarbete och därigenom erfarenhetsutbyte har stor betydelse för lärande och bidrar så till god handledning. Man uttrycker att man genom sitt samarbete undersköterskor emellan löser många problem. Detta samarbete är möjligt på grund av den organisation som har många brister, men i detta fall har en styrka.

Noterbart är intervjupersonen som inte anser sig ha tid till att skriva introduktionsbrevet. Avdelningsföreståndarens betydelse för möjligheten att handleda blir intressant i detta fall, då

handledning innehåller planering. Det behövs tid till planering, där skrivandet av introduktionsbrev ingår. Det är ytterst undersköterskans chef som kan fatta beslut om att det ska finnas tid till handledning, som påbörjas redan innan elev kommer. Jag ser det alltså som primärt att informera avdelningsföreståndarna om handledningens grunder, så att undersköterskorna ges möjlighet att handleda så bra så möjligt.

Handlingsutrymmet är begränsat för undersköterskan som handleder av flera anledningar. Sjukhusmiljön har ett högt tempo och kräver människor som är fackmässigt duktiga, vilket är ett måste, då tiden att utföra sitt jobb är inrutad och kräver effektivitet. Detta gör det svårt när nya arbetsuppgifter kommer till, då redan arbetsuppgifterna känns som givna och svåra att påverka. Den negativa attityd till att handleda, kan ha grund i att man inte har möjlighet att anpassa arbetsuppgifter till vad som passar för handledning. Det är dock givetvis svårt att förändra detta, då många arbetsuppgifter lyder under förordningar som inte tillåter ett annat arbetssätt. Det verkar enligt undersköterskorna som man blir tilldelade en elev av sin avdelningsföreståndare och att det sedan är upp till denna undersköterska att ta vid handledandet. Detta gäller alltså planeringen av handledningen och framåt. Jag uppfattar att detta ger handlingsutrymme som ska uppfattas som positivt, då handledaren själv kan definiera uppgiften. I handlingsutrymmet ingår också är värdera uppnådda resultat och det gör man genom feedback.

Reflektion över sina handlingar har stor betydelse för lärande. Samtliga intervjupersoner uppger att de får feedback, men man är vag i sina formuleringar. Den feedback man får kommer från elev eller medarbetare. Man kan fråga sig vad den feedback som medarbetarna ger fokuserar på, i och med att man som handledare är själv med eleven. Den feedback som kan leda till reflektion över uppnådda resultat bör komma från eleven. Det är elevens reflektioner över sin handledare som kan förbättra handledandet hos individen. Från svaren i intervjuerna kan man göra tolkningen att man inte har kunskap om hur feedback ska genomföras för att vara effektiv. Då man generellt uppger att man inte kan vara säker på att man förändrat sitt handledande, gör jag tolkningen att man får bristfällig feedback. Det behövs klara mallar hur feedback ska gå till, samt möjligheten att reflektera över dessa i grupp, antingen inom avdelningen eller tillsammans med utbildningsansvariga. Möjlighet till feedback skulle vara naturligt i de föreslagna handledargrupperna. För att inläring ska ske, bör man också ha tid till att reflektera. De intervjuer jag genomförde gav alla mycket data och intervjupersonerna var frispråkiga. Dock uppfattar jag att man inte har vana att reflektera över sin situation och värdera sina handlingar. Det skulle i så fall vara ett hinder för lärande och ett tecken på att feedback är bristfällig inom handledningsfunktionen. Möjligheten att reflektera över uppställda mål är också av vikt.

En diskussion om målen man ställde upp vid utbildningen är också relevant. Man uppger att man tycker sig uppfylla kraven men svaren är avvaktande, vilket jag tolkar som osäkerhet. Detta kan tyda på att man inte reflekterat över målen eller att man inte tycker sig uppfylla målen i sin helhet. De mål som räknades upp är allmänna och rör organisationen i stort och det är svårt utifrån undersköterskornas position att kunna påverka detta. Det kan vara ett hinder för lärande att målen man kommit överens och alltså försöker uppnå styrs av andra faktorer än sitt eget handlande i så stor utsträckning. För att mål ska underlätta lärande bör man ges tillfälle att reflektera över dem, samt ges möjlighet till omdefiniering. De ska också uppfattas som möjliga att uppnå. Vid en diskussion som ägde rum ett år eller mer efter utbildningen skulle möjligheten till förändring av målen möjliggöras, vilket bättre skulle kunna stämma överens med vad undersköterskorna anser vara relevanta mål. Det är intressant i detta fall att flera intervjupersoner uttrycker att eleven är en blivande arbetskamrat, vilket gör

att man känner ansvar att ha en god handledning. Man kan alltså uppfatta att målet för flera av undersköterskorna är att handleda på ett sådant sätt att eleven blir en bra medarbetare, vilket i så fall tyder på att man skapat egna mål.

Någon belöning för att handleda får undersköterskorna inte annat än om man upplever handledandet i sig som belöning. Intervjupersonerna är positiva till handledning och vissa uppger att man genom handledningen får ett bevis på vad man själv kan, vilket då skulle vara belönande för dessa undersköterskor. Samtliga nämner dock medarbetares negativa inställning till handledning. Genom belöning av något slag ökar generellt människors vilja till att jobba och därmed att handleda.

På de olika avdelningarna ges det en tvetydig bild av hur atmosfären är. Intervjupersonerna uppger att man samarbetar och samtliga intervju personer är positiva till handledning, men man uppger också att många är negativa till handledning. Det är en komplex organisation man arbetar inom, vilket apu och dess tillkomst är ett bevis för. Man upplever att man står utanför beslutsprocessen och att man inte har någon möjlighet att påverka. Apu har inneburit ett ökat ansvar för undersköterskorna vilket lett till irritation, då man insett att man inte fått information om apu förrän i och med utbildningen, vilket är ett oavsiktligt lärande. Man kan diskutera om det är negativt eller positivt metalärande. Negativt är det i den bemärkelsen att det var oplanerat, medan man utifrån undersköterskorna borde peka på ändrade arbetsuppgifter som grund för att man inte har en lön som motsvarar prestationen. Det är svårt att förändra organisationens struktur och intervjuerna har visat på brister, men också att organisationen innehåller förutsättningar för att lärande ska uppstå. Inom de ramar som undersköterskorna dagligen arbetar i har de möjlighet att påverka sin situation. Det möjliggör att förändringar är möjliga vid en dialog mellan undersköterskorna och de som har befogenheterna att förändra i den offentliga verksamhetens beslutsprocess. Dock bör en dialog eftersträvas för att en möjlig konflikt som kan uppstå i och med apu inte blir realitet.

För att beröra möjligheterna till en uppföljning av handledarutbildningen som en intervju person efterfrågade, bör man nämna att attityden man hade till utbildningen var positiv, vilket kan underlätta en uppföljning och att diskussioner kan ge en positiv respons. Man bör vid detta tillfälle informera om syfte och innehåll i påbyggnaden redan innan den påbörjas. Detta för att inte samma tvekan om behovet av en utbildning som uttalades från intervju personerna inför handledarutbildningen ska uppstå. Denna information kan också visa på nyttan av ett välkomstbrev, som en intervju person var tveksam till.

Som jag nämnt i min metoddiskussion uppfattade jag det väldigt svårt att inte omedvetet utvärdera handledarutbildningens process. Mycket på grund av att jag under arbetets gång insåg vad processen betyder för en lyckad utbildning. Det hade varit väldigt intressant att titta närmare på utbildningen genom att genomföra en effektutvärdering, för att kunna förbättra undersköterskornas handledning på det sättet. Man inser att ingen utbildning är komplett, där inte bara människor, utan även utbildningar i sig behöver utvecklas för att framstå som intressanta.

7 KÄLLFÖRTECKNING

Alvesson, M & Sköldbberg, K. 1994: *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Andersen, H. 1994: *Vetenskapsteori och metodlära. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, B-E. 1994: *Som man frågar får man svar- en introduktion intervju- och enkätteknik*. Stockholm: Rabén Prisma

Argyris, C. 1990: *Overcoming Organizational Defenses*. New York: Allyn and Bacon.

Bell, J. 1995: *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bennis, W. G & Schein, E. H. 1965: *Personal and organizational change through group methods : the laboratory approach*. New York : Wiley.

Boud, D & Garrick, J. 2000: *Understanding learning at work*. Bodmin: MPG Books Ltd

Brundin, G & Nilsson, T. 1997: *Läran om arbetets ekonomi. Om utveckling av arbete och produktion*. Falun: Scandbook

Denscombe, M. 1998: *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur

Ellström, P-E. 1992: *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Publica: Allmänna Förlaget

Ellström, P-E & Kock, H. 1993: *Kompetensutveckling i offentlig verksamhet*. Civildepartementet. Stockholm: Norstedts trycker AB

Garavan, T. Gunnigle, P. Morley, M. McGuire, D. 2002: *Journal of European Industrial Training: Human resource development and workplace learning: emerging theoretical perspectives and organisational practices*. MCP UP Limited.

Granberg, O & Ohlsson, J. 2000: *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Hermansen, M. V. 1994: *Omvårdnadshandledning*. Lund: Studentlitteratur.

Holme, I. M & Solvang, B. K. 1997: *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Hård af Segerstad, H. Klasson, A. Tebelius, U. 1996: *Vuxenpedagogik- att iscensätta vuxnas lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Hultman, G. 1981: *Organisationsutveckling genom ledarutbildning. En utvärdering av skolledarutbildningens första utbildningsomgångar*. Linköping: Tryck-Center

- Kolb, D. A. 1984: *Experiential learning. Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kvale, S. 1997: *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. 1993: *Intervjumetodik, den professionellt genomförda intervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P & Handal, G. 1993: *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Stockholm
- Lundmark, A. 1985: *Utvärdering av personalutbildning*. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Lundmark, A. 1998: *Utbildning i arbetslivet: utgångspunkter och principer för planering och genomförande av personalutbildning*. Lund: Studentlitteratur
- Lundahl, U & Skärvad, P-H. 1992: *Utredningsmetodik för samhällsvetare och ekonomer*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A. 1997: *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Napier, W. R & Gershenfeld, K. M. 1993: *Groups Theory and Experience*. Houghton Mifflin Company.
- Patel, R & Tebelius, U. 1987: *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Patton, M. Q. 1987: *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Patton, M.Q. 1980: *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Petersson, B. 1984: *Utbildares syn på lärandets innehåll*. Göteborgs universitet: Pedagogiska institutionen.
- Rönnqvist, D. Thunborg, C. Ellström, P-E. 1999: *Arbete, kompetenskrav och lärande inom hälso- och sjukvård*. Linköping: UniTryck
- Selander, S & Selander, U-L. 1989: *Professionell handledning*. Lund: Studentlitteratur
- Stevrin, P. 1986: *Kompetensutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Söderström, M. 1985: *Personalutbildning och personalutveckling*. Stockholm: LiberFörlag.
- Trost, J. 1993: *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tedenljung, D. 2001: *Pedagogik med arbetslivsinriktning*. Lund: Studentlitteratur.
- Thurén, T. 1986: *Orientering i källkritik. Är det verkligen sant?* Lund: Studentlitteratur.

Wing, K. T. 1990: *Implications of feedback research for group facilitation and the design of experiential learning*. Small Group Research

<http://yrken.ams.se> Datum: 2002-10-21

http://utbildning.regeringen.se/publikationerinfo/pdf/faktabl/2002/u02_011.pdf Datum: 2003-01-10

Bilaga 1

INTERVJUGUIDE

Bakgrund

Hur länge har du arbetat som undersköterska?

Vad tänker du på när du hör ordet handleda, vad innebär det att *handleda* för dig?

Hade du varit handledare innan du gick utbildningen och i så fall hur mycket hade du handlett?

Hur upplever du att du har tid att utföra dina arbetsuppgifter i ditt jobb som undersköterska?

Vad hade du för tankar om dig själv i din handledarroll innan du gick handledarutbildningen?

Vad förväntade du dig att du skulle lära dig på utbildningen?

Vad kände du för att gå en utbildning och lära sig om handledning?

Var det du eller någon annan som bestämde att du skulle gå utbildningen, och vem var det i så fall?

Process

Hur upplevde du handledarutbildningen?

Minns du något speciellt från utbildningen?

Vad tycker du om svårighetsgraden på utbildningen vad gäller kunskapsnivå?

Hur uppfattar du kraven från de som håller i utbildningen?

Vad tycker du tidsmässigt om utbildningen vad gäller dess intensitet under själva kurstillfällena?

Vad tycker du tidsmässigt om utbildningen vad gäller hur länge utbildningen höll på i sin helhet?

Hur upplevde du de arbetsformer som lärarna använd sig av i undervisningen?

Jag tänker på:

- traditionell undervisning
- gruppdiskussioner
- rollspel
- presentationer
- hemuppgifter

Tycker du att utbildningen tog upp relevanta kunskaper, som är relevanta för dig när du handleder?

Upplever du att du saknade något i handledarutbildningen?

Kan du peka på något du lärde dig i utbildningen som du använder i ditt handledande idag?

Vad känner du i känslor när du tänker tillbaka på utbildningen?

Utfall

Vad har du för tankar om att handleda nu efter utbildningen?

Har du *förändrat* ditt sätt att handleda på efter handledarutbildningen?

Hur uppfattar du att din avdelningsföreståndaren ser på din och dina arbetskamraters insats som handledare?

Upplever du att du får gehör från dina chefer för de frågor och idéer du har?

Hur kan du veta att du har *förändras* som handledare?

Får du någon *feedback* på den handledning du gör?

- dom som är ansvariga för kursen
- avdelningsföreståndare
- kollegor
- dom handledda praktikanterna
-

Hur går denna feedback i så fall till?

Tycker du att du uppfyller de *mål* som man har satt upp för utbildningen?

De målen är:

- Att stimulera till elevvänlig arbetsmiljö
- Att skapa förutsättningar för handledning av god kvalitet
- Att stärka undersköterskan i sin handledarroll
- Att utveckla handledaren till en god samtalspartner och förebild

Vilken roll tycker du handledarutbildningen spelat för din förståelse för vad *handledning* innebär?

På vilket sätt har du *förändrat* din inställning efter utbildningen till de elever du nu handleder?

Hur upplever du att eleverna gör framsteg som undersköterskor efter att du gått utbildningen under den perioden du handleder dom?

Pratar ni undersköterskor sinsemellan med varandra om handledarfunktionen?

Vad tror du dina arbetskamrater tycker om handledning?

Hur uppfattar de sin roll som handledare?

Tycker du att du har tillräckligt med tid i ditt arbete för att handleda?

Har dina arbetsuppgifter förändrats i och med att du handleder?

Vad tycker du kännetecknar en bra handledare?

Kan du komma att tänka på något som du lärde dig i utbildningen men som du inte använder dig av som handledare?