



LUND UNIVERSITY

Att veta är bra - Att lära nytt ger hopp om bättring

Harrysson, Lars; Strid, Anna-Lena

2011

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Harrysson, L., & Strid, A.-L. (2011). *Att veta är bra - Att lära nytt ger hopp om bättring*. [Publisher information missing].

Total number of authors:

2

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Rapport från Lärandeprojektet

Att veta är bra - Att lära nytt ger hopp om förbättring

Brian: Look, you've got it all wrong! You don't *need* to follow me. You don't *need* to follow *anybody*! You've got to think for yourselves! You're *all* individuals!

Crowd: [*in unison*] Yes! We're all individuals!

Brian: You're all different!

Crowd: [*in unison*] Yes, we *are* all different!

Man in crowd: I'm not...

Crowd: Shhh!

Brian: You've all got to work it out for yourselves!

Crowd: Yes, we've all got to work it out for ourselves!

Brian: Exactly!

Crowd: Tell us more!

Brian: No! That's the point! Don't let anyone tell you what to do! Otherwise -- Ow!

Brian's mother: That's enough! That's enough!

Ur Monty Pythons
Life of Brian, 1979
hämtat från YouTube.

Lars Harrysson
Anna-Lena Strid

Förord

Denna rapport är avslutningen på ett projekt, en förstudie, som genomförts med stöd av Samrådsgruppen, ett samverkansorgan mellan Lunds universitet - Campus Helsingborg och Helsingborgs kommun.

En grupp har lett arbetet och bestått av Lars Harrysson och Ingemar Hansson som projektledare, samt Anna-Lena Strid, Else Ahlgren och Eva Fallgren som medarbetare.

Vårt arbete med projektet har möjliggjorts med stöd av mängder av yrkesverksamma i förvaltning och utbildning som ställt sina erfarenheter till vårt förfogande genom att skugga, vara skuggad, delta i lärandecirklar och lärandefestival. Vi är mycket tacksamma.

Förvaltningarnas ekonomiska bistånd till genomförandet av Song of the Lakes-dagen i april 2010 uppskattas mycket. Det samma gäller för Socialhögskolans bidrag med lokaler för våra olika evenemang under projektets gång. Alla projekt av detta slag kräver insatser i form av tid. En del av denna tid har projektet kunnat kompensera för genom delar av projektmedlen, medan andra har blivit gjorda med enskilda personers och organisationers tillmötesgående. Tack för det.

När vi inledde vårt projekt så var det starkt uttalat att arbetet inte är att betrakta som en forskningsuppgift och att den rapport som nu ligger framför dig inte är en forskningsrapport om projektet. Vi är i grunden inte speciellt intresserade av själva dualismen kring Antingen - Eller, men vi är genuint intresserade av varierande perspektiv och dilemman som vi möter i vårt lärande. På näthinnan har hela tiden funnits ett fokus på lärande och lärandemiljöer och hoppet om att vi ska kunna

mer efter att vi försökt. Detta är rapporten från projektet med erfarenheter och tolkningar av det vi varit med om. Var gränsen går mellan deltagande och forskande är inte helt lätt att fastställa, men löftet till er som deltagit är förhoppningsvis uppfyllt.

Det är inte så mycket fasad i socialt arbete - det blir livet på riktigt

(Deltagare i en lärandecirkel)

Lars Harrysson och Anna-Lena Strid, Socialhögskolan

Detta arbete är licensierat under Creative Commons Sverige



Erkännande Icke kommersiell Dela lika *cc by-nc-sa*

Licensen innebär att du kan använda, sprida, göra om, modifiera och bygga vidare, skapa nya verk utifrån detta, så länge de ger Lars Harrysson och Anna-Lena Strid äran av att ha skapat ursprungsverket och att du licensierar det nya verket under samma villkor.

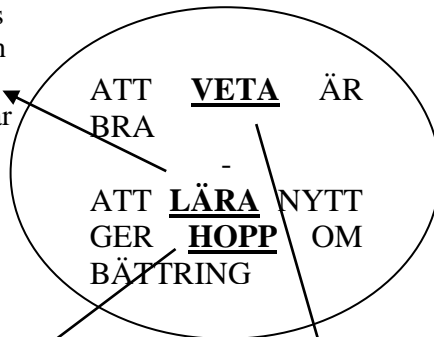
Läs licensvillkoren här <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/se/>

Referera till detta verk som: Harrysson, Lars och Anna-Lena Strid (2011), *Rapport från lärandeprojektet – Att veta är bra - Att lära nytt ger hopp om bättring*, Lund.

Rapport från Lärandeprojektet

”Att veta är bra - Att lära nytt ger hopp om bättring” är undertiteln på det projekt som vi varit engagerade i under drygt ett års tid. Vi tar avstamp, i denna rapport, från projektets undertitel, som i all sin enkelhet finner sin grund i behovet att reflektera över både teoretiska och praktiska erfarenheter med avsikt att bedöma tänkbara konsekvenser i det praktiska sociala arbetet.

Mitt lärande är en process där mina erfarenheter från såväl teoretisk som praktisk verksamhet bildar bas.



När jag utvecklar mina kunskaper följer också ett ansvarstagande för de sociala konsekvenser som uppstår när de används.

Jag kan en del när jag inser att jag behöver veta mer.

I ansökan för detta pilotprojekt formulerade vi ett mycket centralt ställningstagande; att försöka bortse från dikotomin ”Vi och Dom” till förmån för ett uttalat Oss. Det kräver ett aktivt deltagande från oss det berör. Detta lärandeprojekt har

sitt formella slut när de ekonomiska medlen inte längre finns men projektets själ styrs inte av den typen av resurser, utan av en önskan om en process som bidrar till kontinuerligt lärande med sikte på en drägligare tillvaro för oss alla att leva i. Vi har en förhoppning om att vi som är inblandade i det sociala arbetets konkreta yrkesmässiga hantverk har möjlighet att begripa det kontinuerliga lärandet som äger rum i mötet med en i många stycken såväl riskfylld och osäker som möjliggörande framtid. Vår professionella gärning syftar till att möjliggöra ett aktivt deltagande i samhällslivet för de som behöver vårt stöd, men vars förutsättningar tillfälligt eller beständigt inte är tillräckliga. Det är den moral på vilken vårt etiska ställningstagande vilar och i relation till vilken vi bedömer de konsekvenser vårt handlande har. Det spelar ingen roll om vi är verksamma i kommunal social- och omsorgsförvaltning, i privat behandlings- och omsorgsservice, i utbildning av kommande generationers socionomer, eller annan aktivitet som bär med sig konsekvenser för det sociala arbetet. Det har inte någon betydelse om vi är behandlare, byråkrat, lärare, politiker, socialarbetare, eftersom vi betraktar och tar ansvar för våra insatser och dess konsekvenser.

Två tankestråk

Traditionen och pedagogiken

Traditionen både försäkrar och blockerar. I högre utbildning framhålls det kritiska och självständiga tänkandet, vilket reflekterar över vad sinnen registrerar och sätter det i ett större sammanhang. Det är därför förvånande att högre utbildning ägnar så mycket tid åt att upprätthålla lärandemiljöer som är passiva, d.v.s. den som ska lära sig något är passiv och den som redan vet är aktiv i undervisningssituationen. När betyg ges betydelse för vidare avancemang i livet stöttas den instrumentella betygsfokuseringen av eleverna, oberoende av om betyg och kunskap, om undervisningsstruktur och lärande, har samband med varandra. Inom högskolan beskriver vi det som att studenten är mer intresserad av examen än kunskaperna som ska vara förknippade med densamma.

Det finns en uppfattning om att studenterna idag kan mindre när de kommer till högskolan. De är sämre förberedda. Uttrycket är inte unikt för tekniska ämnen; det existerar också inom samhällsvetenskap. Vi lärare möter studenter med mycket olika förutsättningar, studiemål och ambitionsnivåer. Där syns ingen förändring över tid. Däremot är det betydligt många fler som studerar på högskolan idag än tidigare. Med fler studenter ökar rimligen variationen i deras förkunskaper såväl i sak som i studieteknik.

Högskolan är en politiskt reglerad verksamhet. Uppdraget är politiskt uttryckt, men högskoleenheterna har delegerats stor handlingsfrihet att inom givna budgetramar uppfylla det. Det betyder att vi har ett utrymme för att möta den nya utmaning som möter oss. Om vårt sätt att arbeta inte leder till resultat torde det mest rimliga vara att ändra arbetssätt för att lyckas.

Det är förvånande att studenterna än idag i stor utsträckning möter traditionell undervisning i form av ensidig förmedling motiverat med att ”de kan inte säga speciellt mycket om saken innan de vet något”. Med andra ord ska studenten vara en

passiv mottagare av ”den kunniges”, ”frälsarens”, ”guruns”, lärarens systematiserade bilder, konstruktioner, teorier av verkligheten för att sedan få lov att applicera och diskutera dem inom dessa ramar. Studenterna uppmanas att vara kritiska. Denna lärarcentrerade pedagogiska idé utgör i mångt och mycket den standard mot vilket allt annat stöts och blöts i akademien.

Kanske är det inte så förvånande trots allt att en lärarcentrerad pedagogisk idé dominerar i en verksamhet som arbetar hårt för att upprätthålla en aura av bättre vetande och som ställer krav på sina anställda lärare att på samma gång vara produktiva forskare. Det är en ekvation som kräver en instrumentell hållning i lärarens planering. Undervisning, som bygger på relationer och gemensamma erfarenheter med människor, har en tendens att ta mycket tid och tanke i anspråk om relationen ges utrymme och betydelse. En utväg är att ta kommandot och därmed minska risken för ”oförutsedda” händelser som kan innebära att det tar mer tid än planerat. Om läraren dessutom är duktig på att föreläsa faller det sig naturligt att denne får bra utvärderingar, inte för att studenten lärt sig något, utan för att läraren är en duktig förmedlare. Dessutom lever läraren upp till en bild av en lärare som många studenter är van vid och som de har utvecklat strategier för att möta. Läraren har ”curlat” väl. Denna modell kan sedan förstärkas med mängder av olika inslag som styr studenten till målet, att klara provet/proven, t.ex. instuderingsfrågor, tidigare examinationer mm. Till och med reflektionen och det kritiska tänkandet kringskärs av riktlinjer för hur det ska gå till och kring vad. Varför är det så starkt befäst att lektioner kallas för ”föreläsningar” trots att det är en metod bland flera?

Högskolans krav på och önskan om studenters självständighet har länge visat sig i studenternas förmåga att överleva och klara sig trots bristande stöd- och undervisningsstrukturer. Förändring sker och under ganska lång tid har vårt lärosäte arbetat med pedagogisk utveckling och utbildning av lärarna

och på senare år krävs pedagogiska utbildningspoäng för tillsvidareanställning. Pedagogiska meriter ska också värderas likvärdigt med forskningsmeriter vid nyanställning.

Pedagogisk forskning säger att lärande innebär en hel del ångest då det kräver att tidigare kunskaper, uppfattningar och vanor ifrågasätts. Lärande är en aktiv process vilket medför att pedagogiken syftar till att såväl initiera som uppmuntra till att fånga upp och leda studenten vidare. I grunden börjar läroprocessen där vi står, inte där vi borde stå. Det innebär att vi som lärare måste finna former för undervisningen som möjliggör för varje student att ansluta. Det är en ångestfylld och smärtsam process då det kräver hårt arbete, aktiv närvaro och engagemang hos samtliga parter. Det är också riskfyllt för läraren då det är synnerligen oklart vart processen för oss, samtidigt som varje kurs har formella mål som ska nås och utvärderas. Detta är en central utmaning för läraren i dennes yrke och myndighetsutövning att examinera, men samtidigt så oerhört lätt att kringgå genom att falla tillbaka på gammal god tradition.

Högskolan är en ”skyddad verkstad”; här kan och ska studenter ta risker för att lära sig så mycket som möjligt under sin studietid. Felslut är inte avgörande, men ska uppmärksammas och reflekteras i sina konsekvenser. Vad är innebörden av att bli godkänd på ett test, och vad är innebörden av att trots det faktiskt inte kunna 30 % av frågorna? Glädjen i att lyckas bör gå hand i hand med en ödmjuk insikt om dessa begränsningar och viljan att ta itu med de konsekvenser som följer.

Sammantaget så speglar denna beskrivning en mödosam process inom högskolan; att stiga ner från piedestalen och möta dagens studenter. Det räcker inte med att slå fast att dagens studenter ”kan mindre när de kommer”! Det är inte ens säkert att det är så, utan det är kanske vår referensram som inte

längre passar. Socionomutbildningen har genom åren stött på en annan mödosam uppfattning från professionshåll; Studenterna ”kan mindre när de kommer” samt ”de kan fel saker när de går ut”. Bilden av att lärande är något som ges någon, som ett stoff, är starkt bunden till bilden av hur undervisning gått/går till.

Mycket av det som lärs, eller minns efter en kurs, är inte kursinnehåll utan det som sker i arbetet under kursen, det s.k. metalärandet (Moxnes, 1986). Grundläggande är därför att det som sker kring lärandet också fångar de mål som t.ex. en kurs har. Detta för oss till nästa exempel som är hämtat från en av de ambitioner som formulerats som en utgångspunkt för lärandeprojektet.

Att fånga den erfarnes erfarenheter

Vad händer med de erfarenheter en äldre medarbetare har när det närmar sig pensionering? Denna fråga ställdes på sin spets när vi drog igång vårt projekt. Det var ett av de primära dilemman i en verksamhet som vi ville närma oss. Skälet var att det i en förvaltning fanns ett konkret exempel, en person, som var nära pensioneringen och som arbetat under många år i verksamheten. Denne persons erfarenheter från arbetet är värdefulla. Hur gör vi dem tillgängliga för andra, för dem som ska arbeta vidare? Vanligt är, precis som för oss och vårt projekt, att frågan uppmärksammas sent; ibland före pensionsfallet, ibland efter.

Vi har inte löst problemet, men närmat oss det. Några frågor som ventilerats är: Hur lär vi oss i och av vårt arbete? Hur stor del sker tillsammans med andra? Vilka är dessa andra? På vilka sätt är lärande ömsesidigt?

Kunskapsbehov identifieras i problem som söker sin lösning. Socialt arbete präglas av de problem som uppstår på ett konkret plan samt ter sig unika. Flera processer bidrar till det;

människor framställer sina behov på olika sätt, olika händelser utanför den enskildes kontroll och skeenden som kan kontrolleras varierar. Vi avkrävs i enlighet med gällande regler att se på människan som unik; bortom kategoriseringar.

På samma gång driver andra processer i motsatt riktning. De kunskaper som vi använder utvecklas genom erfarenheter från andra sammanhang än med de människor som vi möter. Vi tolkar de behov som framställs genom detta "filter" av föreställningar, tidigare erfarenheter och systematik. Dessutom kringgärdas vårt arbete av regler som ställer krav på genomsynliga och rättssäkra arbetsätt, vilket ofta översätts till beprövade metoder. Motsägelsefullt nog ska olikhet bemötas med likhet, unika situationer med standardlösningar.

Det är rimligt att generaliserade lösningar söks, men medvetenheten måste finnas om att det är lätt att de förvanskas och blir ledstjärnor istället för välmotiverade och kunskapsbaserade insatser. Ur denna synvinkel är uppgiften för socialarbetaren, och för läraren, att kontinuerligt lära nytt för att möta de utmaningar som växlande personliga behov och sociala omständigheter ställer.

Den professionella hållningen ligger i förmågan till reflexivt agerande i situationen baserat på egna och andras erfarenheter. Den ligger i att bedöma målen med det vi gör, möjligheterna vi har att uppnå dem med tillgängliga insatser, samt skälen till att vi väljer en väg framför en annan när vi försöker reda i frågor vi ställs inför. Det måste också ställas i relation till den övergripande moral som de riktlinjer vi skapat baseras på och i vilken utsträckning den står i överensstämmelse med den professionella etik som ligger till grund för vår yrkesroll. Den måste också stå i överensstämmelse med de grundläggande krav på demokrati och mänskliga rättigheter som uttrycks i grundlagen och den humanistiska människosyn den ska präglade. Det är inte acceptabelt att för att nå vissa mål bortse från ansvar för de konsekvenser som uppstår på andra områden. Detta ansvar avkräver hänsynsfullt agerande. En

oöverskridbar gräns är brott mot mänskliga rättigheter i mål och konsekvenser.

Det kan uppfattas som tungt och begränsande att ta ansvar för det oförutsebara. Dess konsekvenser kräver kunskaper om hantering av det förutsebara samt viljan att ta ansvar för det som inte är så. Hur lär vi oss det? Hur ska det begripliggöras det som den erfarna men snart pensionerade kollegan lärt sig? Vilka av hennes erfarenheter kan göras användbara för andra genom att skilja dem från den personliga koppling som många arbetsätt innehåller.

Det finns en pedagogisk utmaning i detta och i andra exempel. Att skapa lärandesituationer i olika miljöer kräver insikt om lärande som mångfacetterad process. Processen, där erfarenheter formas i tillämpning av teoretiska kunskaper, kräver att teori införskaffas och att den teoretiska utvecklingen prövas och är ett "Moment 22" ända tills du stigit in i den och inser den kumulativa kraften i nytt lärande.

Det är i detta sammanhang som arbetet startades.

Om hopp

Hopp om bättring är en mycket stark drivkraft, men hur kan vi förstå vad som händer? När filosofen Richard Rorty (1999/2003) väljer att hävda hopp framför kunskap i en intressant text om pragmatism konfronterar han en för många given sanning, nämligen att vi kan ha kunskap om något som det verkligen är. Pragmatismen erkänner inte dualismen - verklig/sken - som sann, utan som ett verktyg för avskiljning och kontroll av domäner. Faktum är att det är en idé där identifierad och konstruerad dualism döljer mer än den skapar förståelse. Idén ställer krav på att lyfta blicken bortom det

uppenbara för att anknyta till Rosmari Eliasson-Lappalainens kritiska hållning i kunskapssökandet (Eliasson 1995:26). Det är viktigt att inte förväxla den pragmatiska idén diskuterad här med den av Eliasson-Lappalainen kritiserade oreflekterade idén om nytta och kortsiktighet (Eliasson 1995:87) som ofta felaktigt hänvisas till som pragmatism.

Det är svårt att vänja sig av med att tänka dualistiskt och istället försöka konkretisera vad något innebär och betyder i det sammanhang det sker. Trycket från omgivningen är dessutom ganska hårt för att tänka i motstående och uteslutande kategorier. Men hur skiljer vi att tänka i kategorier från att tänka i att särskilja skeenden som verkliga eller sken? Det är svårt, men det förra är ett sätt att söka och organisera kunskap. När denna kunskap övergår i en önskan om kontroll och sanningsägande infinner sig en situation där en varningsflagg kan hissas.

För oss som arbetar i socialt arbete är förmodligen det mest närliggande och tydliga exemplet anspråken som görs av s.k. evidensbaserade metoder. Här framhålls på ett tydligt sätt skillnaden, dualismen, mellan å ena sidan det som är sant (evidensbaserat) och andra sidan det som inte är det. Detta sker trots att såväl metoder som teoretiska utgångspunkter för anspråken ofta starkt kan ifrågasättas. Hopp om bättring fångas inte i denna dualism, men det arbete som utförs för att testa olika metoder som används är trots det både betydelsefullt och möjliggörande. Problemet ligger i försöken till avskiljning och kontroll av domäner - skälen obeaktade.

Pragmatism förknippas, likt andra samhällsfilosofier, också till ideologi med stark politisk ådra. Pragmatismens bas är i demokrati och delaktighet, och i en tydlig utmaning mot domänanspråk som förankras i och hävdar upprätthållande av existerande ojämlika samhällsförhållanden. Pragmatism står för utveckling och framsteg, men inte till priset av underordning, underkastelse, eller med förenklade mantra och dualism som kunskapsuttryck. Vad som rättfärdigar något är samman-

hangsbundet och kräver en publik. Vägen fram präglas av kommunikation där språk är avgörande. Publiken ges betydelse för hur språket formuleras för att budskapet ska nå fram.

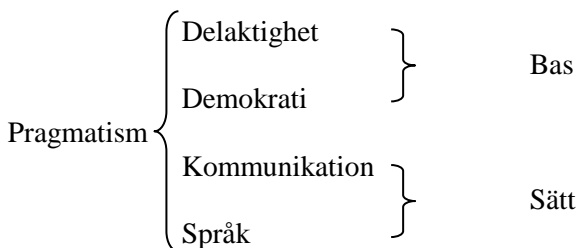
Pragmatismen och lärandet

“Be the change you wish to see in the world.”

~ Mahatma Gandhi

Det kanske är lite magstarkt att hänvisa till Gandhi då det kan förstås som att han var en förespråkare för pragmatism som idé. Vad citatet däremot åskådliggör är en idé som i många aspekter sammanfaller med den pragmatiska traditionen. Det synliggör pragmatismens centrala delar och ger dem innehåll. Gandhi förmedlade hopp och eftertanke. Han krävde reflektion i situationen, respekt för oliktankande och att den underkastelse som kunde accepteras är kravet på ömsesidig respekt. På så sätt präglas en sanning om hur basen i figuren nedan kan se ut, inte den enda sanningen eftersom värderingar speglas i relationer och måste kommuniceras, men en sanning baserad på reflekterad erfarenhet och försök att skapa gemensamma tolkningsramar (se t.ex. Selander & Kress, 2010). Sättet var, förenklat uttryckt, att försöka leva som man lär.

Figuren



I en antologi om pedagogik av Ylva Boman, Carsten Ljunggren och Moira von Wright (2007) presenteras olika "Erfarenheter av pragmatism" vilket också är titeln på boken och kommande stycken bygger väsentligen på den.

Den pragmatiska innebörden av ett begrepp ligger i föreställningen om dess praktiska konsekvenser och hur vi skapar mening om dessa, som Charles Sanders Pierce uttalade redan 1905 (Boman m.fl. 2007, s14). Meningsskapande är en arbetsprocess där vi lär oss. En annan historisk person inom pragmatismen, William James, framhöll att människors uppmärksamhet är selektiv och begränsande. Förstärks detta av stark kategorisering och essentialistiska uppfattningar om vad kunskap är, t.ex. att urskiljbara och stabila kategorier existerar som sanna, skapas gränser för vad som anses rimligt och möjligt. Ur lärandets synvinkel är det en begränsning som måste bemötas varför pragmatismen sätter kommunikation och språk i förgrunden. Det ger en rörligare syn på vad utbildning och undervisning är när läroprocessen står i fokus. Den i många stycken förhärskande idén kring skolans arbete att kunskaper förmedlas och struktureras ifrågasätts till förmån för större grad av flexibilitet. Annorlunda uttryckt: Vi vet inte till närmelsevis fullt ut vad studenter i socialt arbete behöver kunna för framtiden, utan vi kan möjliggöra bygget av en bas från vilken de senare kan fortsätta sin läroprocess. Det är bara att hoppas att de arbetsplatser vid vilka de får anställning anammar och uppmuntrar fortsatt aktivt lärande hos sin personal snarare än fogsamhet och indoktrinering.

Den grundläggande demokratiska idén i pragmatismen har haft stort inflytande för pedagogisk utveckling i Sverige. Demokrati ställer krav på tillit, delaktighet och ömsesidig respekt, inte minst för insikten av hur bräcklig demokrati kan vara. Att barnen, eleverna, studenterna och de anställda, ska vara aktivt delaktiga för sitt lärande blir i ett demokratiskt perspektiv en självklarhet. Forskningen är tydlig ifråga om att lärande frodas när människor är aktiva, sökande, reflekterande

och kommunicerande i processer som engagerar dem (se även Selander & Kress, 2010: 25f). Med det i bagaget är det "rimligt" att uttrycka följande: De som är aktiva i verksamheter där andra människor förväntas utvecklas till följd av deras arbete ska verka för att möjliggöra rum för en levande läroprocess i ett för de inblandade engagerande problem.

För oss i lärandeprojektet har relationen teori-praktik präglat mycket av vårt funderande i våra lärarika möten med varandra. Ett pragmatiskt försök att fånga denna dualism, som ju egentligen är domänanspråk mellan t.ex. forskare och praktiker eller akademi och yrkesfält, är fokus på relationen dem emellan. Kunskap om mellanrummet, om bindestrecket, fångas med begreppet "takt" och sammanhänger med förhållningssätt. Lars Løvlie (Boman m.fl. 2007, s78) illustrerar detta i följande citat: "Takt spelar med sordin och fångas blott i en rörelse, en blick eller en kommentar. Takt utövar inte kontroll, den sätter snarare gränser för egna än för andras handlingar. Den är ingen teknik eller strategi, inte heller är takt något man konkurrerar om - det vore paradoxalt att tävla om vem som är mest taktfull." Takt fångas inte med regler och kan inte instrueras, det är inte en egenskap utan snarare "ett socialt sätt eller modus, som ingår i en human och demokratisk livsform". Aristoteles fångar detta delvis via begreppet *fronesis* (se t.ex. Thomassen 2005:21) medan Kant talar om *sensus communis*, (Boman m.fl. 2007, s79) en form av gemensam hållning, samförstånd, som gör det möjligt för individuellt omdöme vilket takt kräver. Därför ett Oss istället för ett vi och dem.

Idén som den beskrivs ovan illustreras väl av en av detta projekts drivkrafter; Vår kollega i socialt arbete, som nyligen gått i pension efter ett långt yrkesliv i socialt arbete. Hur har hon lärt sig att hantera problem hon stått inför "där teori inte räcker till och praxis går i väggen"? (Boman m.fl. 2007, s79) Lars Løvlie formulerar det väl i att; "Takt blir brobygget där som tankevanorna går bet och reflektionen tar sin början."

(Boman m.fl. 2007, s79). Det sker i relation med någon. Här finns en estetiskt präglad erfarenhet som, till skillnad från den där omdömet och förnuftet regerar, presenterar överraskningar och manar till eftertanke och handling (Boman m.fl. 2007, s81). Takt innebär att den handling du till sist utför bygger på en allmänmänsklig hållning vilket också ger handlingen legitimitet. Det handlar inte om regelstyrd teori eller moral, utan om intersubjektivitet; att fokusera på vem en person är istället för vad hon är.

Skapa förutsättningar för lärande

Det är inte när vi lär utan när vi ska få andra att lära som pedagogiska problem uppstår. Som socialarbetare och lärare ställs vi dagligen inför utmaningen att det vi har som uppgift på ett eller annat sätt ska bidra till att någon annan förändras. Att bättre förstå hur vi lär oss saker innebär möjligheter att lyckas med att de omkring oss och beroende av våra insatser på ett mer konstruktivt, kreativt och framåtsträvande sätt utvecklas. Att bidra till lärande innebär också att bidra till självinsikt.

För att det ska ske behövs kreativa lärandemiljöer, d.v.s. situationer som möjliggör ett stimulerande sammanhang för kommunikation. Selander och Kress (2010) diskuterar möjligheterna att skapa sådana sammanhang genom att lyfta fram ett designteoretiskt perspektiv. I vårt arbete som socialarbetare och lärare har vi bl.a. som uppdrag att iscensätta situationer som möjliggör lärande med utgångspunkt ifrån de resurser som finns till hands. Riktningen formuleras ofta som mål och styrs av de normer som råder, som även de givetvis bör sättas under lupp. Genom att lärandet sker som deltagande i en process ses alla inblandade som resurser i processen. Vad vi kan och vet ger vi tecken till andra om, d.v.s. kunskaper representeras på något sätt. Således är det vi ser inte lärande, utan tecken på lärande (Boman m.fl. 2007, s107).

En läroprocess kan t.ex. illustreras i en sekvens, där inflytandet iscensätts på olika sätt och senare erkänns genom olika tecken på kunskaper. För en grundligare genomgång läs Selander och Kress (2010), här presenteras bara en kort sekvens som avser att ge insikt i betydelsen av att delta i det sammanhang som ska iscensätta (d)en situation som möjliggör lärande.

I detta sammanhang möter deltagarnas varierande positioner och intressen övningsledarens positioner och interventioner. Aktiviteten leder in i en *första transformationscykel* som tar övningens olika resurser i anspråk. Olika tecken på kunskap synliggörs i gruppen. Dessa tecken i sina olika representationer inleder en *andra transformationscykel* av meta-reflektion och diskussion, d.v.s. det som hände och som innebar nya/ändrade representationer på kunskap reflekteras. Måluppfyllelsen bedöms.

Den andra transformationscykeln innebär ett kommunikativt steg där såväl jag själv som min omgivning reflekterar över de framsteg som gjorts. Det är uppenbart att pragmatismens förbättringsidé slår igenom här.

Vi är således beroende av övrigas representationer, tecken på lärande, för att kunna gå vidare. Samtidigt bör vi undvika att "plantera" våra egna inom ramen för kommande iscensättning. De mål som vi sätter för ett iscensättande bygger på val. Val har alltid en maktdimension och genom att göra på det ena eller det andra sättet illustreras makten. Hur tecken på lärande ska bedömas, t.ex. goda, vackra, fina resultat, utifrån vårt perspektiv, vår stil, bygger på en estetik grundad i gällande sociala sammanhang, med andra ord i rådande maktrelationer. Det är givetvis så att denna struktur med varierande stilar och estetik stöts och blöts samtidigt som positionering sker mellan aktörer. Detta är också hotfullt och kan leda till revirtänkande och domänanspråk.

Vårt projekt har gjort val och i grunden stått för en stil som gett stort utrymme till deltagarna att reflektera och forma kunskap, men vi har också mött exempel på uppenbara domänanspråk och ianspråktaganden av nyvunna erfarenheter genom domändefiniering. Det förre exemplifieras av hur nya möten möjliggjorts och personers förutfattade meningar om varandra har kunnat synas och i vissa fall omkullkastats, medan det senare exemplifieras av hur utvecklade kontaktytor tagits i anspråk för egna syften isolerat från helheten och öppenheten, d.v.s. domänanspråk.

Upplägget - så här gjorde vi

Lärandeprojektet innehåller flera steg som vart och ett bygger på det föregående, men samtidigt fungerar varje steg som ett lärandemoment i sig.

Inledningsvis genomfördes skuggningar (Czarniawska, 2007) där yrkesverksamma i olika organisationer följde varandra över organisationsgränserna. De yrkesverksamma var anställda vid socialtjänstens olika förvaltningar i Helsingborg och lärare vid Socialhögskolan i Lund/Helsingborg. Resultaten från skuggningarna fångades upp och omformades sedan till teman som användes som utgångspunkt för de två lärandecirklar som genomfördes. Projektet hade dessutom två större utåtriktade evenemang. I april 2010 besökte yrkesverksamma från Michigan USA oss och höll workshops, ett arrangemang till vilket ungefär 100 personer kom. Det samfinansierades med de tre förvaltningarna. Som avslutning på hela projektet genomfördes sedan en Lärandefestival i september 2010 där projektet sammanfattades, deltagarnas lärostilar inventerades och åtta deltagare i projektet höll i workshops på teman i linje med deras erfarenheter och lärande. Socialhögskolan bidrog med lokaler.

Med skuggan i släptåg

Syftet med den skuggning som genomförts i projektet var att försöka få belyst hur yrkesverksamma lär sig att göra det de gör. Genom skuggning har vi kunnat närma oss frågor som vad och hur yrkesverksamma gör när de gör det de säger sig göra, vilka kunskaper yrkesverksamma låter sina göranden vila på, samt i viss mån, i samtal med dem, hur de tagit sig dit. Vi fångade alltså tecken på lärande.

Skuggning, eller ”Shadowing” som det benämns på engelska, är en insamlingsmetod som använts flitigt inom forskning om lärande i organisationer och om hur arbetet i olika yrken ska kunna utvecklas. Czarniawska (2007) diskuterar på ett intressant sätt skuggarens legitimitet i försöken att forma ny kunskap. ”An observer can never know *better* than an actor; a stranger cannot say *more* about any culture than a native, but observers and strangers can see *different* things than actors and natives can.” (Czarniawska 2007, s21). Skuggaren är ingen isolerad outsider, fortsätter Czarniawska, utan befinner sig i en relation med den som observeras genom kontinuerlig dialog och respekt. Det finns ett drag av att försöka uppnå förbättring tillsammans: ”Thus, shadowing is a technique – and an attitude.” (Czarniawska 2007, s21). Om vi jämför skuggning med t.ex. deltagande observation, så är skuggning enklare då det inte kräver simultant agerande och observerande. Däremot är skuggning mobil och följsam och risken för att bli delaktig i de vardagliga göromålen liten då skuggaren trots allt är en ”outsider”, en kommunicerande sådan. Detta ger en utomordentlig möjlighet för skuggaren till självreflektion, om än i vissa sammanhang med krav på ifrågasättande av ”självklarheter” vilket kan vara känslomässigt smärtsamt (Czarniawska 2007, s 55ff; även McDonald 2009, s 456f).

Skuggning kan givetvis inte leda till kunskap om det som inte syns, det som inte är tecken på lärande i vårt fall. För att uppnå det krävs andra verktyg. Kjørstad (2008) illustrerar detta med att försöka öppna den svarta lådan genom dialog. Skuggningen kan också, vilket oftast är fallet, ingå som en

bland flera metoder i kunskapssökandet. Sammantaget är det ofta att försöka fånga det som yrkesverksamma gör när de säger att de gör det de gör på ett visst sätt och av vissa skäl. Hur gör t.ex. sjuksköterskor när de kommunicerar professionella synpunkter med läkare så att det leder till bästa resultat, eller inte (Miller m.fl., 2008).

Skuggning ger möjligheter till information som inte är långt när lika tillrättalagd som de kan vara vid en intervju eller bär observatörens bias som vid deltagande observation. Samtidigt är det uppenbart att skuggning innehåller flera fällor och svårigheter. Seonaidh McDonald (2009, s 458f) lyfter flera t.ex. att mängden data som samlas in blir stor och svåröverskådlig, att skuggaren blir en del av organisationen över tid, och givetvis att skuggaren har en direkt effekt på dem som skuggas, den s.k. Hawthorne-effekten. Vid skuggning är det rimligt, och naturligt, att detta diskuteras med den som skuggas. Problem kan uppstå om skuggaren utvecklar en sympati för den som skuggas och därmed filtrerar det som kommer fram så att den skuggades position, situation och problem vinklas till enderas fördel. Det är viktigt att skuggaren inte blir för ”hemmastadd” utan kan vidmakthålla sin distans.

Skuggning har använts i stor utsträckning inom organisations-, företags- och professionsforskning (t.ex. Roan & Rooney, 2006; Guest m.fl., 2002; Milne m.fl., 2001; Jemielniak, 2007). Det finns därför mest skuggningsexempel från dessa områden, men översättning till våra förhållanden i socialt arbete är inte speciellt långsökt. Ett exempel på områdesnära forskning där skuggning använts är Queen Utley-Smith m.fl. (2009) om hur personalen i omsorgsverksamhet uppfattar relationen mellan personal och anhöriga. Deras angreppssätt innehöll 14 skuggningar i en metodarsenal som byggde triangulering, d.v.s. flera metoder användes för att kunna bedöma tolkningar av den information som samlats in. Exempel från forskning ger mängder av intressanta förslag till hur skuggning kan genomföras och bedömas.

Skuggningarna – några reflektioner

De tecken på lärande som uppenbarat sig under våra skuggningar är många. Samtidigt är det uppenbart att arbets sättet kräver träning i såväl förmågan att fånga dessa tecken som att fokusera just på dessa trots att det som sker oftast inte är primärt en fråga om lärande utan om yrkesutövande.

Från skuggningsfasen, som pågick från oktober 2009 till februari 2010 (12 skuggningar genomförda av 14 planerade), och som hade syftet att dels ge information om hur lärande sker hos yrkesverksamma i inblandade organisationer, dels leda till ett antal teman som senare följdes upp i lärandecirkeln, drogs bl.a. följande övergripande erfarenheter:

- Engagerade yrkesverksamma fungerade mycket bra som skuggare, d.v.s. det finns en potential i metoden då den kan utföras av yrkesverksamma efter en ganska kort introduktion. Självklart blir alla skuggare bättre genom övning, så även här vilket vittnas om från alla inblandade skuggare oberoende av bakgrund.
- Några av de planerade skuggningarna blev inte av eller avbröts p.g.a. svårigheter att få till tider. Samtidigt tillkom åtminstone en skuggning utförd av en lärare som vi hade gett upp.
- Rapporterna från skuggarna har varierat i form och omfång, men i grunden har de varit informativa. De samtal som skuggaren haft med den skuggade som avslutning på skuggningsperioden har uppfattats positivt och varit utvecklande för bägge parter.
- Skuggning som sätt att ta del av och synliggöra hur lärande går till via betraktelser av hur yrkesverksamma faktiskt gör i sitt arbete och samtal med dem har inneburit att flera intressanta teman upptäckts. De

vi använde som teman i lärandecirklarna diskuteras fördjupat lite senare. I det följande tas några reflektioner från skuggningarna upp.

Lärande och domänanspråk

1/ Iscensättning - mot den första transformeringen och tecken på lärande

Man skulle kunna tänka sig att i lärande miljöer behöver inte något direkt iscensättande ske då lärande är grunden för verksamheten. Nu är det inte på det sättet. Snarare är läraryrket i många stycken ett ensamt värv och hjulet uppfinns många gånger vad gäller pedagogiska färdigheter, d.v.s. på det område som lärare söker kunskap bortsett från sakkunskap i ämnen. Detta gäller speciellt vid universitetet där det först på senare tid krävs någon form av pedagogisk kompetens för anställning, däremot krävs ingen för att vara verksam som lärare. En lärare talar helst om hur studenterna lär sig, inte hur de själva gör det. Det går också igen i de rapporter som skuggarna lämnat som fångar lärare som försöker entusiasmera studenter till fokus och engagemang, till att ta vara på tiden och lära sig mycket.

Samtidigt är det uppenbart att lärarna lär genom sitt arbete. Det som inte fungerat en gång omprövas. De skuggningar som gjorts representerar lärare som funderar mycket på sitt arbete och försöker att forma sin insats på lämpligt sätt för studenternas skull. Den ena skuggningen tydliggör mer än den andra hur tidigare praxiserfarenheter tas med in i arbetet som lärare, hur specifik handledarutbildning kommer till nytta i arbetet med studenterna. Dessutom lyfts fram att mycket lärande sker genom diskussioner hemma och genom diskussioner med studenterna och vissa kollegor. Däremot har det saknats konkret inskolning som ny.

Mötet med kollegor, eller annorlunda uttryckt frågan om att ha någon att samtala med om olika saker i arbetet, uppfattas som en grundpelare för många att känna att de lär sig något. Vi skulle kunna säga att möten ger möjlighet för tecken av lärande att uppenbara sig. Alla skuggningar ute i verksamheterna lyfter fram detta. Utan möten, föga lärande.

Hur går det då till när sådana möten iscensätts? Hur ser det ut där de saknas?

Ett möte är inte nödvändigtvis löst genom att människor möts, inte när vi talar om lärande, utan ett möte uppstår först då förutsättningar för kommunikation skapats. Det har diskuterats svårigheter till erfarenhetsutbyte till följd av olika kompetenser, olika språk, men också att dessa lett till hur enskilda specialkompetenser har domänanspråk, eller till och med lyckas kontrollera domäner. Där finns ingen som kan syna dem. I vissa fall blir det konkurrensförhållanden mellan olika ”metodföreträdare”. Iscensättning i ett sådant sammanhang blir således en fråga om att tydliggöra övningar i vilka språkförbistring kan övervinnas, t.ex. med hjälp av fokus på de gemensamma målen. Vi har ett exempel där BBIC-arbete illustreras i praktiken med flera kompetenser på plats som bidrar till en helhet, men vi har också exempel på rundsnack och konkurrens.

Den sporadiska utbildningsinsatsen kan speglas i den ständiga omorganiseringen. I båda fallen förväntas lärande ske som leder till bättre måluppfyllelse. Men medan den förra bygger på att ”manna faller från himlen” från överordnade, bygger den senare på att skapa ordning i rådande strukturer. Självklart ser det annorlunda ut om du driver omorganiseringen och därmed kan använda den som ett medel i ditt lärande, eller i dina ambitioner att avgränsa en kontrollerbar domän genom att omge dig med vänner och därmed göra det

hemlikt. Det låter kanske lite drastiskt, men fundera på ett sådant iscensättande för lärande och se dig omkring. Ett tydligt domänanspråk är t.ex. en verksamhets ”copyright”-idé som syftar till att skapa en ökad vikänsla genom att det som bereds där inte kommer till andras kännedom förrän mycket sent i processen, om alls.

Iscensättandet kan vara en process som kommer underifrån likväl som ovanifrån. Den kan också hävdas komma underifrån trots att den drivs av chefen på chefens villkor. En ”kick-off” ordnas för att sjösätta en ny image för organisationen. Tanken är att imagen ska bäras från basen i organisationen. Detta är vi! Kommer initiativet underifrån därför att många engageras? var en fråga som skuggaren ställde sig då den skuggade såg på processen som underifrånkommande. Vikänslan är således en fråga om en iscensättning som bygger på gränsdragning och sammanhållning, men också, som här, pådriven av morötter för att premiera goda idéer.

Ett kort sista exempel på iscensättning är att göra det själv, att skapa en arena där du lär dig genom egna erfarenheter. Detta får bilda inledningen till nästa steg, reflektionen.

2/ Reflektionen - mot den andra transformeringen och formande av kunskap som kan tas i anspråk i arbetet

Ett återkommande inslag i alla verksamheter är att utbildning sker, men att utbildningarna därefter inte leder till något genomtänkt införlivande i det dagliga arbetet. Ur lärandesynvinkel betyder det att den reflekterande fasen inte inleds och någon andra transformering inte sker. Detta ska inte förväxlas med införandet av manualbaserat arbete typ MI, utan det rör bristen på utrymme till reflektion kring ett sådant arbete, dess grunder och hållbarhet. Det är således en skillnad mellan att kunna använda MI och att förstå vad det innebär att göra det. Det senare kan bara uppnås genom reflektion med hjälp av egna och andras erfarenheter. Vi lär alltså inte ensamma utan

tillsammans med andra, må så vara att det ibland sker på nära håll med kollegor och ibland distanserat genom att ta del av forskningsrön i relation till arbetet jag genomför, men kommunikationen med andra är avgörande. Problemet i en verksamhet är att människor kan olika saker (kompetenser) och har olika plattform för sitt lärande. En kurs i Motiverande Intervju startar därför helt olika läroprocesser utöver att den mer manualbaserade delen av metoden anammas. Den andra transformationen innebär att dessa läroprocesser fångas upp, kritiskt reflekteras och delas. Läroprocesser tar tid, eller som en av de skuggade lyfte fram; ”Saker ska få ta sin tid”.

Ibland lyfts frågan om ’motstånd till lärande’ fram som en blockering för verksamheterna. Det finns de som inte är intresserade av att ändra något, som inte ser skäl i att göra det de gör på något annat sätt. Detta skapar då frustration i verksamheten och diskussioner om bakåtsträvare och blockerare når ytan. Illustrationen är inte tagen ur luften, utan det har varit en återkommande beskrivning av den verklighet som vi möter i vårt arbete. Ur lärandesyvinkel blir det lite problematiskt med denna typ av dualisering, om än känslan finns där. Reflektionen kring företeelsen kan speglas i önskan om att ta tillvara vår pensionerade kollegas mångåriga erfarenheter. Då blir den välgrundade erfarenheten värdefull, medan det i en pådrivande förändringsprocess kan framstå som ett bakåtsträvande. Uttrycket ”Motstånd till lärande” är i dessa sammanhang förmodligen en fråga om blockering av förändring inte lärande. Frågan om lärandet finner vi snarare i bristen på utrymme för (iscensättningen för) kritiskt reflektion och en andra transformation.

I en skuggning framkom frågan om lärande kan ske genom tvång eller om det bara kan ske frivilligt. Här finns givetvis inget ja eller nej som svar på frågan. De flesta som blivit skuggade hänför sitt lärande till motivation vilket kan ses som ett inslag av krav på frivillighet. Samtidigt är det uttryckligen så att det sker i ett sammanhang bundet till yrkeslivet, till en

anställning med krav. Du måste alltså vara uppdaterad på ditt ansvarsområde för att kunna utföra dina sysslor. När vi funderar över lärandet utöver denna kravstruktur handlar det ofta om att nå längre än så, att kunna lösa problem eller svara på frågor bortom det vi redan vet, att helt enkelt kunna göra ett bättre arbete. I socialt arbete handlar det om att bistå människor i utsatta situationer och i samband med att omvärlden ändras ställs krav på oss att ifrågasätta våra arbetsätt. Vi drivs inte av våra kunskaper till detta utan vårt hopp om bättring ställer krav på nya kunskaper för att återknyta till pragmatismen i inledningen av denna rapport.

I detta perspektiv blir det klarare att lärande har att göra med vad jag som person står, vad jag kan, vilka värderingar jag bär på och vilka normer jag speglar mina bedömningar och beslut i. Den andra transformeringen måste på något sätt innehålla ett reflekterat möte mellan dessa värderingar, normer och kunskaper och den nya information som finns tillgänglig. Lärande handlar alltså inte enbart om att lära nya saker, utan i minst lika stor utsträckning lära något om det vi redan tror vi vet.

Det kan många gånger ifrågasättas om regler skyddar klienten eller systemet. För yrkesverksamma i socialt arbete blir ofta gränsen för vad regelverken tillåter en balansakt i relation till konkreta behov hos klienter. För att hantera denna balansakt tänjs regelverken, inte minst i deras policyform som framhåller önskade lokala vägval och mål. Det vi inte vet något om kan vi inte agera på, t.ex. personliga pengagåvor i handen på mottagare av ekonomiskt bistånd, vilket vi kan meddela klienten tillsammans med upplysningstvånget om just sådana gåvor. Exemplet är inte helt enkelt att föreställa sig, men det är ett typiskt scenario från skuggningarna som vi kom att diskutera under de lärandecirklar som följde skuggningsmomentet och till vilket vi nu vänder.

Att lära i cirklar

Reflektion i grupp leder inte till ett på förhand bestämt kunskapsmål, utan till kunskaper bortom existerande erfarenheter, till synliggörandet av metalärandet. Reflektion ska därför inte förväxlas med problemlösning, utan ses som en nödvändig process för att i problemlösning skapa kreativitet, snarare än att bara skapa en dynamik som återupprepar redan ”givna” sanningar.

Lärandecirkelarna innebar en möjlighet att reflektera utifrån de utvalda teman som framkommit genom skuggningarna. De är iscensättandet av reflektionsdelen av projektet. Två cirklar genomfördes och dokumenterades. Varje cirkel hade sju möten. Den första startade några veckor före påsk, medan den andra startade ett par veckor efter påsk. Varje cirkel leddes av en cirkelledare; grupp 1 – Ingemar Hansson och grupp 2 – Eva Fallgren, och dokumenterades av respektive Anna-Lena Strid och Lars Harrysson. I bägge grupperna var det 7-8 deltagare med varierande bakgrund, position och ålder. Grupp två var enbart kvinnor.

Lärandecirkelarna möjliggjorde för de inblandade, en del tidigare med i skuggningsfasen andra nytillkomna, att reflektera över sätt som lärande går till i deras yrkesliv. De teman som användes var:

- Att lära i och av det vardagliga arbetet
- Personlig motivation (inspiration, engagemang, eldsjälar)
- Att lära av varandra; be om hjälp och ta emot hjälp
- Lärande i långa utbildningar som innehåller träning respektive i korta externa utbildningsinsatser
- Rutiner, normer, handla rätt och riktigt (att göra riktigt på rätt sätt och göra rätt på riktigt sätt)
- Stödande organisationsstrukturer

Erfarenheterna från dessa tillfällen är spretiga, men en kortfattad reflekterande summering kan ge en viss idé om hur lärande som aktivitet till synes pågår men inte stötts. Många av de som arbetar gör det av intresse och tror på det de gör. Utmaningarna är långt större än möjligheterna, men att försöka göra så gott man kan utifrån de förutsättningar som råder speglar ett förhållningssätt. Kontroll och nya rutiner speglar delvis hur organisationer försöker få grepp om det som sker uppifrån och ner, medan lärandet i sig snarare speglar behovet av att få grepp om vardagen, om stöd av varandra, och lyhördhet rörande vad som behövs för att nå resultat. Vad som är Rätt och vad som är Riktigt var inte självklart överensstämmande.

I socialt arbete handlas det medan det i utbildningen reflekteras, uttrycker sig en deltagare. Möjligheten till reflektion framhålls i bytet av miljö genom att vardagens nödvändigheter kan beskådas snarare än bearbetas. Vi skulle kunna säga att det ger tillfälle för en andra transformation. Iscensättningen av denna möjlighet kallas ”utbildningen”, men den kan likväl bygga på skapandet av rum för eftertanke och möte kollegor emellan. Grunden för lärandet ligger hur vi än vänder och vrider på det i den erfarenhet som du bär med dig in i detta andra rum i relation med andra. Utan tvekan är ett av de starkaste budskapen från cirkeldeltagarna att lärande just sker i relation med andra.

Detta betyder inte på något sätt att lärande endast sker i relation med kollegor eller i situationer där jag utbildas, eller att dessa situationer automatiskt leder till lärande. Det är snarare så att lärande sker relativt fritt från experters eller verksamhetsledares inflytande. Information och forskningsresultat, förmaning och verksamhetsmål är inte detsamma som lärande utan är mer av typen införlivande av förutsättningar i det förra fallet och önskade förhållningssätt i det senare. Jag

kan således göra ganska mycket i mitt vardagliga arbete utan att egentligen veta om vilka konsekvenser det får för den som utsätts för min verksamhet.

Cirkeldeltagarna lyfter fram många faktorer som betydelsefulla för hur de ser att de lärt sig nya saker till följd av sin vardagliga gärning. Sammantaget kan detta ses som en fråga om att bli erfaren, att skapa förtroenden och kollegiala relationer, att möta sig själv och försöka förstå vem det är, samt att få stöd i dessa processer.

Det tar tid att finna sin yrkesroll som ny i yrket och även i viss mån som nyanställd i en organisation. Flera vittnar om att som nyutbildad är vikten av att veta allt betydelsefull. Rutiner får stort utrymme. Det kan till och med övergå i en känsla av att i vissa sammanhang tro sig kunna det som krävs. Över tid och med växande erfarenhet utvecklas ett förhållningssätt som lyfter andra förmågor än att ”ha rätt” i relation till klienter, till kollegor och till omvärlden. Processen från vetande om regler och rutiner till ett kunnande framhålls i diskussionen som en fråga om att ha rutiner och erfarenhet som kompass, inte som rättesnöre. Förmågan att tolka sitt handlingsutrymme är en del i denna utveckling: Som exempel har t.ex. diskuterats att inte tyngas av regler utan att använda dem som verktyg i arbetet. Vidare att inte röra ihop frågan om den professionella sfärens krav på empati och den privata sfärens inslag av sympati. Den förra kan ses som en positiv drivkraft i det sociala arbetet medan den senare kan vara såväl känslomässigt tyngande och laddad med otillräcklighet som direkt fördomsfull och med förhandslösningar.

Med erfarenhet ökar förmågan att tolka vad klienter projicerar och hur detta på olika sätt kan bidra till lärande; vårt och klientens. Det blir också allt tydligare att vi lär av våra klienter och att vi ska vara öppna för detta. I diskussionerna framhölls bl.a. att en viktig form av lärande är just den att se sig själv som ett verktyg. Detta tillhör en andra transformation och går inte att läsa sig till, även om att läsa om andras erfarenheter

givetvis hjälper till i förståelsen av vad som sker. Deltagarna lyfte flera exempel som kan kopplas till detta. De rör speciellt reflektioner kring personligt förhållningssätt. Varför går jag ”igång”? var ett av dessa och speglade hur förmågan att tygla sitt beteende när någon stampade på ”fel” tå. Ett annat var erfarenheten av att bli den som över tid insåg att vänta och inte klampa på var ett avgörande beslut för att öppna sig för att lära i situationen och av den man möter. Detta inger respekt för andra, men också ett ökat utrymme för att se bortom sina egna värderingar, d.v.s. att utmanövrera risken för ”färdigpaketerade” lösningar.

Alla har vi ett handlingsutrymme. Detta definieras av de institutionella förutsättningar som kringgärdar det organisatoriska landskap som vi arbetar i. Som nämndes ovan avgörs ofta handlingsutrymmet av vår tolkning av vad som är möjligt och att vi faktiskt kan påverka utrymmet högst väsentligt. Metaforen från Joachim Israels boktitel är talande: ”Om konsten att blåsa upp en ballong inifrån” (1982).

Man kan inte blåsa upp en ballong inifrån. Detta är så självklart att det verkar trivialt. Men denna bok har som grundläggande tes att vi inte enbart kan blåsa upp en ballong inifrån, utan att det tillhör människans existentiella villkor att hon (dvs. vi alla) är tvungen att blåsa upp ballongen inifrån. Den ballong jag talar om är den värld vi lever i. Tanken att vi skulle kunna ställa oss utanför den eller vid sidan om den är absurd, fastän en del sociologer och samhällsvetare har handlat som om de skulle vara i stånd att göra det. (Ur Joachim Israels förord, 1982:7)

Vi ska inte ägna något större utrymme att fördjupa diskussionen kring Joachim Israel och hans relation till pragmatismen och framhållandet av kopplingen mellan språk och handling. Låt oss därför begränsa oss till en tankeväckande fråga som han ställer i sin text. Den rör det ganska självklara i att vi för-

står varandra genom att vi har språk gemensamt med regler och rutiner som ger oss verktyg att förstå det. Frågan blir då hur ska vi begripa hur vi missförstår varandra inom ramen för samma institutionella ramar? (Israel, 1982:52) Sett utifrån vårt arbetsfält i socialt arbete är denna fråga av central betydelse. Konsekvenser av någons handlande, vårt, klienters eller andras, tolkas olika av de inblandade. Starka inslag av konsekvensetik kommandes från ovan, från vår maktposition, kan utifrån frågan ovan speglas i det totala missförståndet. Trots starka regler om barnavård vanvårdas barn! uttryckte en deltagare dilemmat.

I våra diskussioner lyftes frågan om mod fram av en deltagare. Mod kan handla om att lära genom att lyssna in hur tolkningar av de konsekvenser vissa handlingar får påverkar den relation som vårt arbete vilar på, det sammanhang som vi befinner oss i. Modet att använda ett Oss, en gemensamhet, som grund för att blåsa upp ballongen inifrån och påverka handlingsutrymmet är en stark utmaning mot krafter som på olika sätt driver oss in i allt starkare fällor av ”vi och dom” och andra dualismer, krafter med domänanspråk. Socialt arbete har en blandad historia av såväl lojalitet med makten som protest mot densamma. Modet till det senare är en avgörande del i blåsandet, i tänjandet av handlingsutrymmet för att bistå dem som är i behov av stöd att kunna delta i blåsandet.

Varje dag på arbetet präglas inte av entusiasm, glädje och engagemang. En deltagare i lärandecirkeln sa att: ”Ibland blir jag trött på klienter. Då hade jag hellre kört långtradare”. Samtidigt är det en uppenbar personlig drivkraft bland de som diskuterat lärande i vårt projekt att lusten finns med som en positiv motivationsfaktor. Att dagligen arbeta med människor som är stort behov av stöd eller med människor som på olika sätt ska förberedas att göra det innebär ofta att tonen, anslaget, blir allvarligt. För även om lek och skratt är centrala element i socialt arbete är det inte alltid lika självklart enkelt att skapa

utrymme för dem, att placera dem rätt. Hur ska vi locka till lek och skratt när problemen vi står inför t.ex. är familjer utan försörjning som med kraft framställs av en ideologiskt underblåst norm som tänkbara fuskare? Hur ger vi utrymme till att se positivt på den grundläggande motivationen, att hjälpa andra människor, som är en uttalad altruism som många gånger framställs som både naiv och problematisk i utbildningen till socionom, men som är en grundsten för den värde-laddning som rimligen lägger grund för socialt arbete - professionellt eller inte.

Den enskilde yrkesverksammes uppfattning om att arbetet innebär att bistå andra kan blockeras av politiska ambitioner, av tydliga domänanspråk som går på tvärs mot den värdegrund som framställs som avgörande för socialt arbetes utförande. I den hierarkiska organisationen framställs det som att alla kan inte veta allt och det finns processer som ligger bortom frontlinjens räckvidd. Så uttryckte en chef det och det låter rimligt, men faktum kvarstår, ”på fronten intet nytt” vi måste fortfarande hantera konsekvenserna av detta vi inte vet eller bör veta något om. Det är alltså inte direkt förvånande att mycket arbete handlar om att vidga handlingsutrymmet, att göra reglerna användbara. Det som vi kallar för erfarenhet innebär inte alltid utvecklad förmåga till detta. Många deltagare uttrycker behovet av erfarenhet för att möjliggöra ersättandet av att handla rätt (uppifrånperspektiv) med att handla riktigt (underifrånperspektiv). Det kan beskrivas som att fokus flyttas från den slutformulerade regeln till den bakomliggande intentionen där en yrkesverksam drar nytta av sin erfarenhet och omsätter den i lärande och kunskap.

Vi ska inte blanda ihop regler med manualer. Det manualbaserade arbetet är ett nytt uppifrånkommande arbetssätt som möjliggör mätning, kontroll och styrning. Det är inte på något sätt självklart att ett manualbaserat arbete leder till regeluppfyllelse och än mindre att det leder till intentionsuppfyllelse (se Dubois, 2010). En deltagare uttryckte det som att de meto-

der vi tror på fungerar, vilket ganska tydligt underminerar metoden i sig. Motivation, uppoftning, hårt arbete, regeltänjning och intentionsfokus verkar, förenklat, kunna få vilken metod som helst att fungera.

En fritidspedagog i en av cirklarna sa att en av de viktigaste motivationsfaktorerna var möjligheten att arbeta med hela systemet. Det kan te sig lustigt att en ”utifrånkommande” yrkesgrupp träffar en känslig punkt i socialt arbete, men den kollegiala speglingen uppfattas som en både avgörande och grundläggande del i den professionella utvecklingen av socialt arbete. Hur vi ser på oss själva, hur vi känner igen en socialarbetare och vilken bild av oss själva vi presenterar till andra yrkesgrupper? Ur lärandesynvinkel framställs behovet av samtal med andra, att ges utrymme att se med andras ögon, hur nu det går till (skulle Wittgenstein undrat), för att synliggöra sig själv som överhängande. Diskussionerna handlar inte bara om handledning även om det tas upp, flera gånger, utan om lärandet som sker kollegor emellan, i mötet med den organisationskultur som råder, samt i förmågan att se nödvändigheten av att själv bidra i relevanta läroprocesser.

Att be om hjälp kan vara ett exempel på att vara ett ansvarstagande lärande subjekt. Trots detta kan hjälpbehov uppfattas som självutlämnande; ”jag är inte duktig nog att klara av mitt jobb”. Exempel på olika sätt att undvika att be om hjälp illustrerades genom ursäkter som för mycket att göra. En av deltagarna berättade under diskussionen att det blivit allt enklare att be om hjälp (i kontrast till att ge hjälp).

Hur kan det komma sig att arbetstagarna är rädda för att be om hjälp? Ibland så rädda att de istället lägger tid på alternativa strategier, gränssättning via ”vita lögn”. Det finns inget entydigt svar på detta i materialet från lärandecirklarna. Däremot kan man förvänta att de funderingar som uttalades antingen möjliggör fortsatt lärande eller tydliggör domänanspråk. Hur våra arbetsplatser är organiserade och hur en kultur genereras och upprätthålls över generationer diskuterades. Vår

kommun uppfattades av en del som öppen och möjliggörande, inte minst eftersom den är stor och de med erfarenhet från mindre kommuner konkret kände skillnaden ifråga om tillgång till resurser av olika slag. Å andra sidan framhölls från andra att det saknas en tydlig värdegrund för det arbete som skulle utföras i deras förvaltning. Speciellt för vår kommun är de politiska fyraårscyklerna mellan de stora omorganisationerna av verksamheterna, i sig en kultur. Hur utvecklas då verksamheterna inom kommunen?

Som ett styrningsideal för sig idén om LEAN produktion fram genom kommunen. Ett av de krav som ställs på en organisation präglad av LEAN är att den ska vara en lärande organisation öppen för reflektion och ständig förbättring (Liker, 2004). Ur denna synvinkel så förefaller det som om vårt projekts ambitioner om lärande och hopp om bättring kan sammanfalla väl med denna utveckling. Är det så? Lean är en modell med avsikt att införliva en norm i organisationen som präglas av effektiv resursanvändning sett utifrån slutanvändarens perspektiv. Den handlar om att identifiera och ta bort onödigt arbete. Lean är en modell som ska ses som ett sammanhållet system som anses fungera endast om det introduceras i sin helhet (läs mer i Liker, 2004). Detta värdesystem har kommit upp som en diskussion i projektet och misstänksamheten är synlig. Samtidigt så dyker en del begrepp upp i diskussionerna som pekar på att införlivandeprocessen sakta tränger sig på även ute i verksamheterna och inte bara hos cheferna. Bristen på en värdegrund i en förvaltning betraktad i ett processperspektiv, att manualer samlar in information som inte behövs, ibland faller samordningsansvaret på klienten, dokumentation är en tidstjuv, viktigt att chefer ”besöker” golvet eller att akademikerna stiger ned från sin piedestal. Detta är några exempel på kommentarer som utan direkt omskrivning stämmer överens med ett Lean-koncept och fyra övergripande principer; långsiktighet, rätt insats leder till rätt utfall, utveckla medarbetarna, samt att lösa grundläggande

problem löpande. Huruvida uttalandena är första utslag av Lean-impregnering i organisationen eller att det bara är en tillfällighet låter vi vara osagt, men sedan ganska länge är det inom forskningen omkullkastat att beslut och implementering är uteslutande kategorier (Dubois, 2009). Snarare är det en fråga om en process i vilken det är svårt, inte ens intressant bortsett från ansvarsutkrävande, att särskilja dem. När pratet kommit igång i organisationen då är också införlivandet i rullning, åtminstone tills nästa trend pockar på uppmärksamhet. I högskolan uppfattar vi som är verksamma där att verksamheten istället är utsatt för en snabbt växande byråkratisering präglad av en NPM-idé (new public management) i likhet med vad vi ser i många kommuners verksamheter (Blomqvist & Rothstein, 2000; Blomberg & Petersson, 2007). Olika reformer som gjort den akademiska världen mer autonom organisatoriskt kan mycket väl leda till att LEAN snart översätts till pedagogisk modell. Avståndet mellan NPM som styrningsideologi och LEAN som praktisk manual är inte långt. Den grundläggande drivkraften i LEAN diskuteras sällan, nämligen den om mervärde. På 'vems villkor' sker detta?

Vem är egentligen kunden i vår verksamhet? Vem är det som ska tjäna på att vi blir "smalare"? Denna ekonomiska laddning för oss bra mycket närmare ett perspektiv av "Mean" produktion, den repressiva sidan av socialt arbete, social kontroll, som ligger nära till hands i ett allt mer uttalat sammanhang av individualiserande av sociala problem (Dubois, 2009; Jamrozik & Nocella, 1998). I de följande exemplen från fyra olika förvaltningar framstår bångstyrigheten i en offentlig miljö när näringslivsidéer ska införlivas. Vad är organisatoriska möjligheter för lärande och vad är indoktrinering in i ett visst värdesystem?

Förvaltning A

I samband med skuggningen av en chef vid förvaltning A förknippades lyckosamheten i den organisationsförändring som var på gång med chefens ledarstil. Grundidén rör värderingar, en gemensam filosofi i arbetslaget, som anses så värdefull att en skarp gräns sätts upp för hur information om gruppens arbete kan spridas. En grundläggande ambition är att VI ska bli bäst, bättre än DOM. Identifikationen bland gruppens medlemmar som i första hand just gruppmedlemmar och trogna gruppens filosofi och ledarens tolkning av de verksamhetsintentioner som råder speglar starka domänanspråk genom att anta konkurrens som utgångspunkt. Deras arbete och idéer skulle inte spridas till andra i organisationen innan mervärdet kunnat skördas. Lärande i en sådan situation bygger på att ägande av kunskap är en konkurrensfördel, d.v.s. en väg att bli lyckosam i en miljö där framsteg ses med näringslivsögon. Men vem är kunden, vem får del i mervärdet?

Förvaltning B

I diskussionerna i lärandecirkelarna har det vid flera tillfällen framgått att omorganisationen och flytten vid förvaltning B lett till en sönderdelning och kontroll som omöjliggjort för de yrkesverksamma att möta sina klienter med ett mer övergripande perspektiv. Myndighetsutövning skulle skiljas från stödjande insatser. Bilden som presenteras går att likna vid en idé om specialisering av arbetsuppgifter, d.v.s. var och en gör det de är bäst på, men att det istället blivit en tayloristisk idé av strömlinjeformning och löpande band i ett 70-talsinspirerat kontorslandskap. De värsta problemen upptäcktes snabbt när klienterna fick sitta emellan (ta samordningsansvaret) och personalen protesterade. Förvaltning B är den del av socialtjänsten i vår kommun som tydligast lever i blickfånget av nutidens moraliska panik kring fusk, lättja, lathet. Den krassa pressen med ideologiska förtecken på att få ut folk i syssel-

sättning och på att minska behovet av ekonomiskt bistånd, får den arbetsorganisation inom vilken detta ska ske att framstå som en avklientiseringsfabrik vars produktion i huvudsak är att motivera personer till att själva ta ansvar för sina behov. En deltagare lyfte fram exemplet om ”mota i dörren bonus”, en roll som delvis kan liknas vid försäkringsbolags bonussystem till läkare och skadereglerare som minskar utbetalningarna.

Vad är förutsättningarna för lärande i en sådan verksamhet? Inte helt förvånande så sker utbildningsinsatser i verksamheten efter samma linjer, stordrift, men med varierande anpassning till de faktiska arbetsuppgifterna. Stort ansvar läggs på erfarna medarbetare att efter en initial satsning med externa utbildare sedan föra ut detta i organisationen. Det uppfattas som en urvattning eller som att verktyglådans innehåll blir mindre på vägen. Stora satsningar dör därför ut, t.ex. MI (motiverande intervju). Det är ofta samma personer som går olika utbildningar och de som har de svåraste arbetsuppgifterna är de som får minst utbildning. Det är oklart från våra diskussioner hur svårighetsgraden har bedömts.

Lärande kräver reflektion. I diskussionerna framkom att kontorslandskapet var hindrande på grund av dess ständiga brus, men det är inte självklart att just bruset är det som hindrar. Bruset blir istället förklaringen till bristen på möjligheter att ta ett steg tillbaka för att betrakta det som görs på lite distans och utan att känna landskapets sociala kontroll.

Både tid och rum är av stor betydelse. Lärande i en organisation har som syfte att bättre möta de arbetsuppgifter som ska lösas, men det kan ske på olika sätt och med olika tidsram. För en del framstår utbildningsinsatser som gjorts som tveksamma i detta perspektiv. Känslan av att utbildningen istället haft som syfte att skapa personliga möjligheter till arbete någon annanstans tärde. Det skulle kunna ses som ett utslag för avundsjuka, men det är tveksamt. Snarare är det en rimlig fråga att ställa om internutbildning är till för en personlig karriär utanför verksamheten. Svaret är inte självklart, men visst kan det

ifrågasättas när medel används för vidareutbildning som inte har till syfte att bättre lösa de problem som organisationen står inför och som förblir olösta i ett snävt rums perspektiv. Det moraliska dilemmat framstår som tydligast om det handlar om långa utbildningar där investeringen är stor och den utbildade sedan väljer att avbryta sin anställning och t.ex. starta egen vinstdrivande verksamhet baserad på denna vidareutbildning. Ur ett bredare samhällsligt perspektiv så kan givetvis den nya kompetensen komma till god användning ändå sett ur ett medborgarperspektiv, men kanske mer tveksamt ur en skattebetalares.

En sönderdelad organisation ger speciella förutsättningar för att upprätthålla ett helhetsperspektiv runt möjligheterna att möta klienters behov. Framväxten av många rum (sönderdelningen av arbetsuppgiften) i relation till klienten innebär krasst att mycket arbete (tid) läggs på att samverka mellan dessa rum; att möjliggöra för olika enheter, arbetsgrupper, system och kulturer med olika uppdrag att lära i och av varandras arbete. Vart tar då klienterna vägen? Hur hålls klienterna i fokus? Detta framstod som det som deltagarna i en av cirk-larna bekymrade sig mest över. Bekymret över ett strategispel där alla vill ha äran men ingen vill ha ansvaret, eller som någon uttryckte det; att ha tillräckligt med kontroll för att ha ryggen fri.

Förvaltning C

Förvaltningen C:s arbete med barn och familjer präglas i stort av ett övergripande barnperspektiv. Det är påtvingat, utan att för den skull vara ogillat. Vår kommun har blivit licensierad i modellen BBIC (barnens behov i centrum) och det arbete som bygger på analys faller tillbaka på denna modell som utgångspunkt. Arbetet har genom detta blivit betydligt mer analytiskt och reflekterat, men inom modellens gränser givetvis. Det finns ett underskott i kritisk reflektion av modellen som sådan,

samtidigt som arbetet med hjälp av modellen har säkrat, eller åtminstone tydliggjort, kravet på barnfokus i verksamheten. BBIC är en av få modeller som utvärderats. Den måste framställas som en positivt införlivad modell där de som arbetar i verksamheten känner att den ger dem stöd i deras yrkesutövning. En cirkeldeltagare uttryckte det som att det står helt plötsligt klart att vi inte *skriver* utredningar utan vi *gör* utredningar och att det är förmågan till analys som ställs på sin spets.

Acceptansen av BBIC utan en konsekvent och pågående kritisk granskning av dess möjligheter och begränsningar är också principiellt en acceptans för socialt arbete som manualstyrt. Frågan är inte vilket perspektiv som ger oss bäst stöd i en viss situation, utan hur BBIC stöttar oss i en viss situation. Användandet av modellen blir så pass normaliserat i verksamheten (vilket ses som en styrka) att modellens olika steg blir ritual. Anställandet av en metodutvecklare med specialistkompetens i BBIC försäkrar att modellens grundläggande idéer blir så pass internaliserade så att någon manual egentligen inte behövs längre - ritualen bär (se t.ex. Tilly, 1998). Verksamhetens existens legitimeras utifrån den införlivade modellen och modellen anses garantera en viss kvalitet. BBIC syftar således inte bara till att sätta barnen i fokus utan också till att verifiera inför granskare att kvaliteten är säkrad (Power, 1997).

Det finns personal i verksamheterna som har förmågan till kritisk granskning av det övergripande mantrat och till att växla mellan modeller med avsikt att möta familjer, barn, ungdomar, vuxna, utifrån deras behov. En referensram som BBIC är ett stöd, BBIC som organisatorisk dogm är ett grundläggande problem. Det krävs mycket av dem som ska ställa sig kritiska, en del uppfattar det som att utrymmet inte ges och att tillgängliga kompetenser inte tas i anspråk. Hur ska t.ex. risken för naiva diagnoser minimeras så att kommunikationen med psykiatrin, som har behandlingsansvaret vid psykiatriska diagnoser, leder till att klienten får det stöd som krävs i bredare

mening och faller inom socialtjänstens ansvarsområde samt för naiva diagnoser om inte gränsöverskridande kompetenser tas i anspråk, speciellt om de redan finns i organisationen? Hur möjliggör vi ett öppet och välkomnande klimat för lärande om inte organisationen vi är verksamma i visar intresse för de kunskaper som det leder till?

Akademin

Vi hade gärna sagt att akademien är svaret. Kom till universitet så blir ni lärda! Ur ett lärandeperspektiv så kan givetvis akademien bidra till mycket ny kunskap. Lärandet står deltagaren för och möjligheterna att inom akademien låta sina intressen frodas är nära nog obegränsade. Akademien i all sin öppenhet är också en sluten och ibland direkt destruktiv miljö när det kommer till spridning av kunskap och till lärande. Karriär är viktigt och konkurrensen är stor. Det är inte obekant när vi talar om forskningsresultat, men det finns egenheter som att tala om "min" kurs därför att jag är ansvarig för den och att mitt revir blir viktigare än "vår" helhet som utbildning. Vad betyder det för socionomen? Vad betyder det för andras uppfattning av socionomen? Det vet vi inte, men gissningsvis skiljer sig inte förhållandet speciellt jämfört med institutioner som utbildar andra professioner t.ex. psykologer, läkare, sjuksköterskor, jurister och socionomutbildningen.

Akademin brottas med ett dilemma då lärare inte är utbildade lärare, kompetenskraven för det pedagogiska arbetet är litet, och det lilla som krävs kringgås. Skälen är bl.a. att den kontroll som görs vid anställning sker av jämbördigt pedagogiskt ointresserade/okunniga personer inom akademien. Detta är ett mycket speciellt förhållande om fokus ställs på vad lektorer och adjunkter inom högskolevärlden är anställda att göra, d.v.s. att utbilda andra. Det har glädjande nog blivit bättre över tid och kraven ökar successivt. Vi som författar denna skrift är inte heller lärarutbildade. Det tycker vi är en svaghet, en svag-

het som vi försöker att balansera med stort intresse för pedagogiska frågor och kontinuerlig kompetensutveckling.

Denna rapport, och detta projekt, inleddes med föresatsen om att vi måste stiga ned från våra höga hästar av bättre vetande. Det gäller speciellt oss från akademien. Den akademiske läraren, som gärna hellre ser sig som forskaren, två roller som ska upprätthållas, har svårt att se sig som yrkesverksam lärare, d.v.s. att betrakta sin lärargärning och sig själv som lärare utan att glida över till en distanserad analys av andra. Detta stod också klart i lärandecirkelarna.

Song of the Lakes

Som en del i lärandecirkelsteget organiserade projektet i samverkan med förvaltningarna (VOF, UVN, SOF) en eftermiddag med workshops, mingel och en konsert. Workshops/seminarierna hölls av gäster från Michigan (USA) med bakgrund i familjeterapi baserad på systemteori, ledarskap in verksamheter för psykisk ohälsa, samt musikpedagogik. Tillsammans gav de också en konsert med musik från ”the great lakes”. Till detta arrangemang kom ca 100 personer.

Gå gärna in och läs om dem och lyssna på deras musik:
<http://www.songofthelakes.com/>

Vadå festival?

I september 2010 var det så dags för förstudiens avslutning, Lärandefestivalen. Ordet festival avsåg att fånga glädjen i lärandet, inte omfånget. Till festivalen kom ca 30 personer som bjöds avrundande funderingar av Göran Jönsson, förvaltningschef på SOF, och små workshops genomförda av

personer som på ett eller annat sätt funnits med i projektets arbete som deltagare, inspiratör eller medarbetare. En av författarna till denna rapport var på väg till USA dagen för festivalen och bidrog därför med en förinspelad presentation.

Det presenterades fyra workshops ledda av fyra duos:

- ”Som student och emerita” - Therese Gunnarsson (student) och Elsa Berglund (SOF)
- ”Erfarenheter från ett lärande möte” Torbjörn Hjort (soch) och Lena Elvesson (UVN)
- ”Lärande i cirklar” Monica Davidsson (BOF) och Christine Eronn (UVN)
- ”Auktoritet och lärande”, Lotta Mulder (soch) och Peter Jacobsen (student)

Dagen avrundades med att deltagarna i bikupor fick i uppdrag att komma fram med idéer som kan ge utrymme och möjligheter för lärande. Vägen fram till dessa har kommit via det stegvisa framskridandet i vår studie.

Förslagen som presenterades var:

- dagböcker/reflektion
- dokumentation gör att kunskap förs vidare
- öppna verksamheterna för forskning, (det) ger (en) kunskapskälla
- studenter/erfarna medarbetare i mentorskap
- askultation i våra verksamheter över tid
- kunskap fås i reflektion med andra (erfarna/nya)
- idéer för forskning
- utvärdering genom att använda forskare från Socialhögskolan från start
- genom att ha en skuggare för man hjälp att sätta ord (på det man gör). Skapa tid och forum för detta

- ta tillvara kunskap också genom att skolan finns med, nya studenter får också kunskap. Poängtera vikten av detta
- spegling/skuggning/reflektion. Ska motiveras att detta är viktigt och intressant som en del i arbetet
- inskolning/utskolning (och) kunskapen tas tillvara
- mer träning mindre mat(ning?)
- grupper från våra verksamheter som skuggar/cirklar, men inte för tungt (då) vi vill nå nya grupper. Detta sker (såväl) inom och som utom förvaltningen

Två övergripande drag står att finna i de förslag som lyftes fram vid festivalen. Den ena handlar om att lärande är en gemensam aktivitet, den andra om att lärande stöttas av en omkringliggande struktur. Dragen är synnerligen hoppfulla i iveren att nå resultat och de förslag som lämnats kan ses som exempel på möjligheterna mer än att just dessa är de som ensidigt ska eftersträvas även om förslagen givetvis ska tas på stort allvar. Behov finns, en scen måste skapas, manus skrivas och rekvisita formas. Det är dags att blåsa inifrån i vår lärandebal-long och skapa handlingsutrymme för kunskap att frodas. Hur kan dessa förslag användas? Nedan finns ett försök till konkretisering, men tänk på att mängden alternativa tolkningar och kombinationer är stor. Illustrationen visar i all sin enkelhet hur det krävs såväl tanke för formgivning och struktur som aktivt provande som erfarenheter när vi lär oss nytt.

Verka för gemensamt reflekterande för lärande

En grund för lärande är att dela med sig till andra människor. Dialog och diskussion är centrala för att genom reflektion utmana de funderingar som vi var och en bär på. Utmaning innebär att variation krävs via nya frågor och nya människor. Många frågor, de flesta förmodligen, kommer inte att finna slutgiltiga svar, bara nya frågor öppna för utforskning och

vidare diskussion. När utmaningen antas blir inga relationer farliga, bara möjliggörande, och alla relationer möjliga att förfela genom domänanspråk som blockerar möjligheterna att dela med sig.

Öppna för utveckling av utrymmen för lärande

Lärande kräver erfarenheter, att vi silar dem genom reflektion, tanke och handling. Detta kräver såväl intellektuella som fysiska rum.

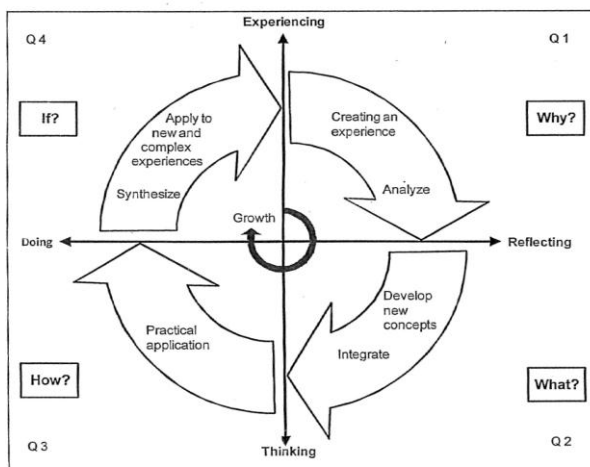
Lärstilar

Som en del i projektet genomfördes en lärstilsanalys på de festivaldeltagare som ville vara med. Christer Lindgren från Socialhögskolan sammanställde materialet och presenterade det vid en sammankomst i november 2010. Sammanlagt svarade 20 på enkäten, men endast tre kom till återföringen. De som var där tyckte att det var synd för dem som inte kom eftersom mötet var mycket stimulerande för alla, inklusive seminarieledaren. Diskussionerna var livliga där igenkännandet av lärstilar kopplades till personliga reflektioner och hur dessa kunde ges betydelser för verksamheterna och dem själva i deras yrkesroll.

Sätten vi lär oss saker varierar, vi gillar att lära oss saker på ett visst sätt. Om lärande anses viktigt blir också lärstil viktigt. Den lärstilsanalys som genomfördes bottnar i en teori om erfarenhetsinläring förknippad med pedagogik inspirerad av bl.a. den amerikanska pragmatismen (se från sid 4 tidigare i rapporten) och som fått många varierande illustrationer över lärande, men som gemensamt försöker fånga hur erfarenheter blir kunskaper och färdigheter (Alexandersson, 1994, s159). I en rapport till SiS går Sven Marke och Zvonimir Cesarec (2007) igenom och förbereder David A. Kolbs ”Learning Style

Inventory” från 1984 för lärstilmätning (s 13 i deras rapport har en illustration med modellen översatt till svenska). Ungefär parallellt med Kolb beskriver Paul Moxnes (1986/1981, s59) en liknande idé om processen vid erfarenhetslärande, men som lite motsägelsefullt faller ut i stadier. Kolbs aktualitet är uppenbar då vi tar del av den pågående utvärderingen av utbildning vid Lunds universitet, EQ11, vilken i sin enkät refererar tillbaka till Kolbs analys (sektion A.3.2). Denna modell ser du här nedanför.

Figure A.3.2. Curriculum planning framework (Adapted from Kolb, D.A. and Armstrong, E.)



Lärandeprojektet kan fångas i denna cirkelformade illustration av lärandeprocessen. Q1 innehöll skuggningar och sammanställning av erfarenheter, Q2 lärandecirklar med reflektion, och Q3 två stråk; dels denna rapport dels lärandefestivalen med dess många nya idéer. Q4 är den utmaning som vi står inför och som på många sätt redan är igång. De fyra Q:na ska inte ses som stadier, de är snarare delar i en process som inte guidas av en manual. Som diskuterades tidigare i denna rap-

port så är processen igång långt innan vi konkret uppmärksammas på det.

En summering - Vad har vi lärt och hur kan framtiden te sig?

Backa bandet. Går det att frigöra stödjande strukturer från politisk ideologi?

(Uttryckt av en deltagare i en lärandecirkel)

Detta är inte en sammanfattning utan en reflekterande summering av vårt arbete kring lärandet. Uttrycket ovan bildar avstamp. Det är en central fråga för socialt arbete likväl som för bedömningen vad som är värt att lära sig i vissa rum under vissa epoker. Fundera över hur dina bedömningar balanserar på en skör tråd mellan att vara dina och vår tids!

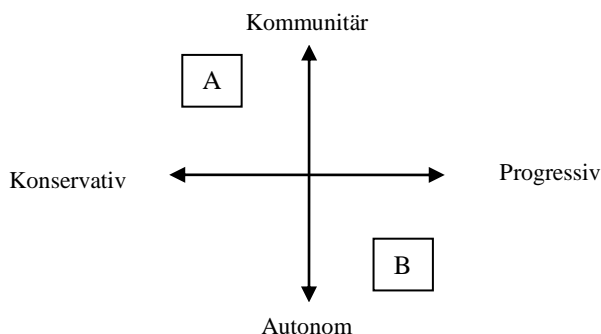
Sune Sunesson (2004) undrade i ett inspirerande kapitel om socialt arbete som samhällsvetenskap vad som är vetbart? Han framhåller att socialt arbetes problembeskrivningar och handlingsalternativ kan härledas långt tillbaka i historien. En första våg av förändring handlade om samhällsbekymmer som fattigdom, barn och missbruk illustrerat i hur fattigvården sekulariserats och institutionaliserats under 1500-1600-talen. En andra våg under 1700-1800-talen introducerade befolkningsbekymmer när förhållanden med intresse för befolkningen i vidare mening upptäcktes, t.ex. ifråga om effekter på och av hälsa, arbetslöshet och missbruk. Ur dessa två övergripande bekymmer ”ärver” vi två vetbarheter; fattigvårdstraditionen och traditionen om ingripanden i folks liv.

Har vi lyckats att skaka av oss dessa traditioner? Lite tyder på det. Snarare så pendlar vi mellan att förstärka eller överbygga effekterna av dem. Adam Jamrozik (1998) är en austra-

lisk forskare som försökt att beskriva hur det går till när socialt arbete gör sociala problem hanterbara, hur bekymmer impregneras av existerande traditioner. Diskursiva praktiker speglar en maktfördelning som skyddas och upprätthålls om än med tillfälliga bakslag historiskt, t.ex. den generella och jämliksorienterade välfärdsstaten. Jamrozik benämner processen för en ”residualisering av sociala problem”, vilket kort innebär att ett gemensamt (socialt) problem omvandlas till ett individuellt buret av en enskild person. För socialt arbete är detta ett välkänt fenomen, det sker dagligen vid hantering av t.ex. ekonomiskt bistånd. Detta kan ställas i relation till en annan process som pågår parallellt, nämligen en individualisering av sociala rättigheter, t.ex. att en folkpension blir ”min” inkomstpension.

Dessa processer är givetvis inte entydiga, men tydliga. De har riktning. Är stödjande strukturer tomma på ideologi? Vilken iscensättning vill vi se av den lärandemiljö som är kopplad till vår arbetsplats och till vårt gemensamma uppdrag - socialt arbete? I detta sammanhang blir också övergången från en kollektiv syn på socialt arbete till professionssyn (med dess individualisering och specialisering) intressant. Det blir till ytterligare en parallell process.

En politiserad scen

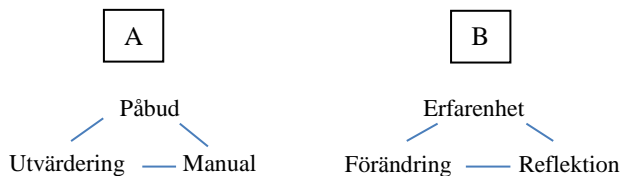


Att göra en fyrfältstabell för att illustrera något kan vara klargörande. Den ovan om en politiserad scen hoppas vi lockar till fundering.

De två axlarna är tänkta att fånga handlingars karaktär sett i deras konsekvenser. De kan ses som kategoriella par som är tätt förknippade med varandra och uteslutande (Tilly, 1998), men den vägen ska beträdas med försiktighet då den gärna leder till dualistiska slutsatser vid en ytlig betraktelse. Den vågräta axeln, som givetvis likaväl hade kunnat vara lodrätt, balanserar *konservativa* anspråk, som förknippas med upprätthållande och med mål, med *progressiva* anspråk, som förknippas med förändring och med process. Den lodräta axeln fångar spännvidden mellan en kommunitär miljö som genom stark normering vet vad som är rätt för de inblandade i ett sammanhang, och en autonom miljö som bearbetar flödet av värderingar i relation till en gemensam tolkning av rådande sammanhang.

Handling och konsekvens som bundsförvanter är en process i formativa möten mellan aktörer och strukturer vars relationer är svåra att riktighetsbestämma i såväl tid som i rum, vilkas relation inte heller är konkret greppbar och stabil. Ena dagens lösning är nästas problem, t.ex. avlusning med DDT som trots allt mest var en kosmetisk lösning av ett mer strukturellt problem kring ojämlika resurser men med vittgående konsekvenser för såväl lössen som miljön och oss som lever där.

Exempel



Vi lär nya saker genom erfarenheter. Övergrepp är förknippade med ojämlika maktrelationer där någon parts domänanspråk ges fullt genomslag, bildar norm, mot vilken det är svårt att hävda alternativ. Exempel A ovan faller som ytterlighet i hörnet konservativ/kommunitär. Triangelns begrepp är valda med omsorg och klingar väl med de diskussioner som förts av deltagarna i vårt projekt. Det gör även exempel B, som hamnar i motsatta hörnet progressiv/autonom. Hur kan vi förstå dessa positioner utifrån vårt intresse i lärande? En möjlighet är att A illustrerar en hållning om att vi ska lära oss Rätt saker medan B istället framhåller att vi måste lära oss vad ”rätt” är i sammanhanget innan vi vet vad som kan göras. Ett av de teman som låg till grund för en av våra diskussioner i lärandecirkulärerna och hämtades från en av skuggningarna - Att göra riktigt på rätt sätt och göra rätt på riktigt sätt - blev, trots formuleringens dubbeltydighet, en reell diskussion om A och B och det framväxande dilemman formulerat som politisk korrekthet.

Akademien är inte vaccinerad. Det finns de som hävdar och arbetar utifrån att forskning kan vara objektiv, vilket översatt till vårt problem innebär att systematiserat lärande kan vara objektivt. Det tror inte vi på. Domänanspråken är enorma och lärande är förknippat med tolkningen av ett sammanhang. En lärandecirkeldeltagare uttryckte det ungefär så här: *Verkligheten är ett problem i sig.*

Detta liv, som socialt arbete fångar och fångas i, handlar inte om ”Vi och Dom” utan om ”Oss”. I relationen mellan olika subjekt blir ”oss” till en sammanflätning. Vi ska genom införlivandet av ny kunskap i ett oförtruttet lärande på ett kritiskt sätt bemöta de domänanspråk som på illegitima grunder kräver vår underkastelse, som utmanar grundlagsskyddade rättigheter om öppenhet, likavärde, likabehandling och friheten att föra vår talan. Det är tveksamt om socialt arbete som yrke eller forskningsfält blir inbjudna till iscensättandet av framtidens portal för lärande genom att vara politiskt korrekta, genom att förtränga frågan om det är möjligt att ”frigöra stöd-

jande strukturer från politisk ideologi”. Hellre, för att koppla till Albert O Hirschman (1972), ”Sorti” än ”Lojalitet”, men allra helst ”Protest” och konkret handling för att bistå dem vars röster har svårt att slå igenom. De i behov av vårt stöd. *Det är inte så mycket fasad i socialt arbete - det blir livet på riktigt*, som en lärandecirkeldeltagare så tänkvärt uttryckte sig.

Detta projekt handlar om lärande och många har bidragit. Som gemensam grund ligger en pragmatisk utgångspunkt med erfarenhet som fokus för lärandet. Att framhålla ’lära genom att göra’ som filosofi är allt annat än nytt, alltså inget nytt hjul uppfunnet. Däremot ser vi kopplingen mellan vårt yrke, dess uppdrag och kompetenskrav, och de konsekvenser vårt agerande för med sig och ansvaret för dem. Vårt lärande som grund för en bättre värld att leva i, pragmatismens freds- och förbättringspatos, ligger i detta ansvarstagande.

Som avslutning vill vi därför utmana dig med en fråga - Hur tänker du förhålla dig till innehållet i denna rapport?

Litteratur

Alexandersson, Mikael (1994), "Fördjupad reflektion bland lärare - för ökat lärande", i Torsten Madsén, *Lärares lärande*, Lund: Studentlitteratur

Bie, Kristin (2009), *Reflektionshandboken*, Malmö: Gleerups

Björk-Willén, Polly (2007), "Participation in multilingual preschool play: Shadowing and crossing as interactional resources", i *Journal of Pragmatics*, vol. 39, pp.2133–2158

Blomberg, Staffan & Jan Petersson (2007), "Elderly care in Sweden as part in the formulation of a social citizenship - A historical perspective on present change", i Harrysson & O'Brien, *Social welfare, social exclusion, a life course frame*, Lund: Värpinge ord och text.

Blomqvist, Paula & Bo Rothstein (2000), *Välfärdsstatens nya ansikte. Demokrati och marknadsreformer inom den offentliga sektorn*, Stockholm: Agora

Boman, Ylva, Carsten Ljunggren & Moira von Wright (2007), *Erfarenheter av pragmatism*, Lund: Studentlitteratur.

Czarniawska, Barbara (2007), *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*, Malmö: Liber

Dubois, Vincent (2009), "Towards a critical policy ethnography: lessons from fieldwork on welfare control in France", i *Critical Social Policies*, vol. 3 (2), pp. 221-239

Dubois, Vincent (2010), *The bureaucrat and the Poor. Encounters in the French Welfare offices*, London: Ashgate

Eliasson, Rosmari (1995), *Forskningsetik och perspektivval*, Lund: Studentlitteratur

Israel, Joachim (1982), *Om konsten att blåsa upp en ballong inifrån*, Göteborg: Korpen

Guest, Christine, Lynda Smith, Maureen Bradshaw & Wendy Hardcastle (2002), "Facilitating interprofessional learning for medical and nursing students in clinical practice", i *Learning in Health and Social Care*, vol. 1 (3), pp. 132-138

Harrysson, Lars & Michael A. O'Brien (2007), *Social welfare, social exclusion, a life course frame*, Lund: Värpinge ord och text

Hirschman, Albert O. (1972), *Sorti eller protest. En fråga om lojaliteter*, Uddevalla: Rabén & Sjögren (engelsk originaltitel från 1970 - Exit, Voice and Loyalty)

Jamrozik, Adam & Luisa Nocella (1998), *The Sociology of social problems. Theoretical perspectives and methods of intervention*, Cambridge: Cambridge University Press

Jemielniak, Dariusz (2007), "Managers as lazy, stupid careerists? Contestation and stereotypes among software engineers", i *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 20 (4), pp. 491-508

Kjørstad, Monica (2008), "Opening the Black Box Mobilizing Practical Knowledge in Social Research: Methodological Reflections based on a Study of Social Work Practice", i *Qualitative Social Work*, vol. 7 (2), pp. 143-161

Liker, Jeffrey K. (2004), *The Toyota Way - 14 Management Principles from the World's Greatest Manufacturer*, New York: McGraw-Hill

Marke, Sven & Zvonimir Cesarec (2007), "Erfarenhetsinläring och lärstilar", *SiS följer upp och utvecklar; Rapport 1/07*, Stockholm: Statens institutionsstyrelse

McDonald, Seonaidh (2005), "Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research", i *Qualitative Research* vol. 5 (4), pp. 455-473

Miller Karen-Lee, Scott Reeves, Merrick Zwarenstein, Jennifer D. Beales, Chris Kenaszchuk & Lesley Gotlib Conn (2008), "Nursing emotion work and interprofessional collaboration in general internal medicine wards: a qualitative study", i *Journal of Advanced Nursing*, vol. 64 (4), pp. 332-343

Milne, Derek, Katharina Reichelt & Edith Wood (2001), "*Implementing HoNOS: An Eight Stage Approach*", i *Clinical Psychology and Psychotherapy*, Vol. 8, pp. 106-116

Moxnes, Paul (1986), *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*, Stockholm: Natur och Kultur (original på norska 1981)

Petersson, Jan (2006), *Prioriteringar och processer inom socialtjänsten*, Lund: Bokbox förlag

Power, Michael (1997), *The Audit Society. Rituals of Verification*, Oxford: Oxford University Press

Roan, Amanda & David Rooney (2006), "Shadowing Experiences and the Extension of Communities of Practice: A Case Study of Women Education Managers", i *Management Learning* vol. 37 (4); pp 433-454

Rorty, Richard (2003), *Hopp i stället för kunskap: tre föreläsningar om pragmatism*, Göteborg: Daidalos, 2003

Selander, Staffan & Gunther Kress (2010), *Design för lärande - ett multimodalt perspektiv*, Stockholm: Norstedts

Sunesson, Sune (2004), ”Socialt arbete”, i Brante T, K Johansson och S Sunesson, *Diskussioner om samhällsvetenskap. Gränser, innehåll, framtid*, Samhällsvetenskapliga fakulteten: Lunds universitet.

Thomassen, Magdalene (2005), *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*, Malmö: Gleerups

Tilly, Charles (1998), *Durable Inequality*, Berkeley CA: University of California Press

Utley-Smith, Queen, Cathleen S. Colón-Emeric, Deborah Lekan-Rutledge, Natalie Ammarell, Donald Baile, Kirsten Corazzini, Mary L. Piven & Ruth A. Anderson (2009), “Staff perceptions of staff-family interactions in nursing homes”, i *Journal of Aging Studies*, vol. 23 pp. 168–177

Följande personer har utfört skuggningar: Lars Harrysson, Anna-Lena Strid, Eva Fallgren, Torbjörn Hjort, Ingemar Hansson, Christine Eronn, Jörgen Wijk, Kerstin Brofall, Peter Jacobsen.