



Institutionen för hälsovetenskap

Även det minsta lärandet har betydelse

En kvalitativ studie kring upplevelser av lärande
hos individer som arbetar med utsatta kvinnor

Even the smallest knowledge acquisition matters

A qualitative study about experiences on learning for individuals who work with
victimized women

Författare: Anna Eliasson & Katarina Olsson

Handledare: Lenah Skärstrand

Pedagogik – Examensarbete 15 hp

Kandidatnivå

VT 2016

Titel: Även det minsta lärandet har betydelse

Engelsk titel: Even the smallest knowledge acquisition matters

Författare: Anna Eliasson och Katarina Olsson

Handledare: Lenah Skärstrand

Examinator: Ulla André

Institution: Institutionen för hälsovetenskap, Högskolan Väst

Arbetets art: Självständigt arbete i pedagogik, 15 hp

Program: Hälsovetarprogrammet med inriktning mot hälsopromotion, 180 hp

Termin/år: VT 2016

Antal sidor: 39

Abstrakt

I yrken med möten med människor som varit utsatta på något sätt och behöver stöd i en förändringsprocess krävs en kompetens för att möta den hjälpsökandes behov. Ständiga möten med människor i en utsatt situation alstrar ett lärande även hos den som förväntas stötta och uppmuntra till förändring.

Föreliggande studie avser att undersöka upplevelser av lärande hos individer som arbetar med kvinnor utsatta för våld i en nära relation. Sex kvinnor i en mellanstor kommun i Sverige har deltagit i studien. De arbetar antingen yrkesmässigt eller ideellt i två samverkande verksamheter med utsatta kvinnor. Totalt har elva intervjuer genomförts där förfarandet haft en kvalitativ ansats. Det insamlade materialet har analyserats med en tolkande fenomenologisk analys, där resultatet består av följande tre teman: Ett omedvetet och medvetet lärande, formellt lärande samt informellt lärande. Resultatet visar också hur informanterna upplever olika förutsättningar för lärande samt vilken betydelse lärandet får för den dagliga verksamheten. Deltagarna upplever att de ständigt lär av andra och sig själva, där samarbete och samverkan är viktiga förutsättningar för att det dagliga arbetet skall fungera. Lärande är betydelsefullt för verksamhetens utveckling, individens personliga utveckling och för att den utsatta kvinnan skall få god hjälp. För att kunna lära behövs förutsättningar som exempelvis engagemang och intresse. Och för att dessa ska tillgodoses krävs förutsättningar av mottaglighet och utrymme som ges och fås, dels av individen själv men främst av individer i verksamheternas nätverk.

Nyckelord: lärande, förutsättningar, kvinnojour, personal, engagemang, mottaglighet, utrymme, tolkande fenomenologisk analys, IPA

Abstract

In occupations where encounters with people who have been exposed in some way and are in need of support in a process of change, competence is required to meet the needs of that person. Every encounter with people in vulnerable situations generates situations of learning also for the person that is expected to give support and encourage change.

The present study aims to examine the experiences of learning within individuals who work with women victims of domestic violence. Six women in a medium-sized municipality in Sweden participated in the study. They either work with salaries or voluntarily in two collaborative units with abused women. A total of eleven interviews were conducted where the approach had a qualitative alignment. The collected material was analyzed with an interpretative phenomenological analysis and the result consists of the three following themes: Unconscious/conscious learning, formal learning and informal learning. The result also show how the participants experience different conditions for learning and the importance learning adress to the daily worklife. Furthermore, the participants experience a constant learning from both other individuals and herself, where cooperation and collaboration are essential for the function of daily work. Learning is important for development of the workplace, personal development and so that the abused woman will get the help she need. To be able to learn, there are necessary preconditions such as commitment and interest. And for these to be met, other conditions are required such as receptivity and space, which are provided and obtained partly by the individual herself but mostly by individuals in the network surrounding the work places.

Keywords: learning, preconditions, employees, women's shelter, commitment, receptivity, space, interpretative phenomenological analysis, IPA

Tack!

Vi vill först och främst tacka de personer som deltagit i studien och delat med sig av sina värdefulla upplevelser - utan Er ingen studie.

Ett varmt tack riktas till vår handledare Lenah Skärstrand som varit ett stöttande bollplank genom hela uppsatsprocessen.

Vi vill också tacka alla lärare och studenter som varit involverade i Hälsovetarprogrammet under den tid vi studerat. Ni har alla bidragit med kunskap, tankar och erfarenheter som lärt oss massor - även det minsta lärandet har betydelse!

Slutligen vill vi även rikta ett stort tack till familj, vänner och partners.

Anna Eliasson & Katarina Olsson

Trollhättan 2016-06-07

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Bakgrund.....	1
2.3 Problemformulering	2
3. Studiens syfte	3
4. Tidigare forskning.....	3
5. Teoretisk ram	4
5.1 Informellt och formellt lärande.....	4
5.2 Lärande och dess förutsättningar	4
5.2.1 Fyra centrala begrepp utifrån Vygotskij.....	5
5.2.2 Tre dimensioner av lärande.....	5
5.2.3 Fyra lärandetyper utifrån Illeris.....	6
5.2.4 Erfarenhetsbaserat lärande	6
5.2.5 Omedvetet och medvetet lärande.....	7
5.2.6 Reflektion.....	7
5.2.7 Organisatoriskt lärande	7
5.2.8 Hinder för lärande.....	8
6. Metod, genomförande och tolkningsram	9
6.1 Kvalitativ ansats	9
6.2.1 Urval.....	9
6.2.2 Empirisk datainsamling	9
6.2.3 Analysmetod.....	10
6.3 Metoddiskussion	11
6.3.1 Trovärdighet	11
6.3.2 Tillförlitlighet	11
6.3.3 Verifierbarhet.....	13
6.3.4 Överförbarhet	13
6.3.5 Giltighet	13
6.3.6 Alternativa tillvägagångssätt	13
6.3.7 Etiska ställningstaganden.....	13
7. Resultat	14
7.1 Ett konstant medvetet och omedvetet lärande	15
7.2 Den reflekterande individen	16
7.3 Formellt lärande	16
7.4 Informellt lärande.....	17

7.4.2 Lära av kvinnan	18
7.4.3 Lärande genom samverkan	19
7.4.4 Lärande genom samarbete	20
7.5 Lärandemodell utifrån resultatet	22
8. Analys av resultat.....	23
8.1 Lärande som process sker konstant, både omedvetet och medvetet	23
8.2 Meningsfullhet går hand i hand med delaktighet och intresse	23
8.3 Lära av varandra - samverkan, samarbeten och gruppen som plattform.....	24
8.4 Individen som nyckel	25
8.5 Erfarenhetens drivkraft	26
8.6 Reflektionens värde för lärande.....	27
8.7 Lärandets balansgång	27
9. Annas diskussion.....	28
9.1 Ett livslångt lustfyllt lärande	28
9.2 Hur främja deltagarnas utrymme och mottaglighet för lärande?	29
10. Katarinas diskussion.....	30
10.1 Ledningens förhållningssätt till lärande kopplat till verksamheterna.....	30
10.2 Fortsatt forskning	31
10.3 Vad kan resultaten få för betydelse?	32
11. Slutsats	34
Referenser.....	35
Bilaga 1.....	38
Bilaga 2.....	39

1. Inledning

Våld i nära relationer är ett utbrett samhällsproblem i Sverige. Enligt en nationell kartläggning utförd av Brottsförebyggande rådet (2014, s. 7-10) har var fjärde kvinna och var sjätte man blivit utsatt för våld i en nära relation någon gång under sitt liv. Kvinnor utsätts oftare för grövre och mer återkommande våld, där behovet för olika stödinsatser dessutom är större än för män. Utöver dessa inrapporterade siffror är våld i nära relation ett område som underrepresenteras inom anmälningsstatistiken, varvid förekomstens mörkertal antas vara mer omfattande.

Våld i nära relationer är ett komplext område och det är därför av stor vikt att arbeta med dess problematik. Föreliggande studie fokuserar på dem som möter kvinnor som blivit utsatta för våld i en nära relation. Intresset ligger på individen och dennes upplevelser, både den yrkesverksamma och den ideellt arbetande, eftersom det är dessa som ytterst befinner sig i mötet med den utsatta och ska tillgodose hennes behov av stöd. Vad fordras av individen för att kunna utföra detta arbete? Arbetet förutsätter en kompetens som bland annat innefattar samtalsmetodik, lyhördhet och omfattande kunskap kring våldsområdets problematik. För att tillgodogöra sig denna kompetens och utveckla den i arbetet sker olika former av lärande. Studiens ambition är att fokusera på såväl det kollektiva och organisatoriska lärandet som det individuella och erfarenhetsbaserade lärandet. Ett särskilt intresse finns för det vardagslärande som sker i mötet med den hjälpsökande kvinnan.

2. Bakgrund

Studiens deltagare arbetar antingen med våld i nära relationer i en verksamhet under socialtjänsten eller som ideella jourkvinnor på en kvinnojour. De två verksamheterna har ett tätt samarbete för att kunna ge stöd åt den hjälpsökande kvinnan och hennes eventuella barn, bland annat genom kvinnojourens skyddade boende. Genom det professionella bemötandet ska jourkvinnor och personal agera oppositionellt gentemot våldsutövarens agerande. Detta är viktigt för att tydliggöra att våldet är onormalt och oacceptabelt samt att den som utövat våldet bär på skulden och ansvaret för det som skett och inte den utsatta, något som kan förekomma (SOU, 2015:55, s. 160). Samtidigt bör våldet synliggöras med dess innebörd vilket kan möjliggöra för att den utsatta kvinnan vågar berätta om det. Genom denna process kan kvinnan återta sin värdighet och makt över sitt eget liv (Wade, 1997, s. 24).

2.1 Kvinnojouren

Kvinnojouren arbetar utefter riktlinjer från ROKS, Riksorganisationen för tjejjourer och kvinnojourer i Sverige, vars vision bland annat är att tjejer, kvinnor och barn ska kunna leva i samhället utan att bli utsatta för våld, hot och förtryck (ROKS, 2007, s.10). Kvinnojoursverksamhetens uppdrag är att ge stöd och hjälp till kvinnor och barn vilket skall utföras professionellt och med hög kvalitet (Kvinnojouren, 2014). Personerna som arbetar på den här kvinnojouren har varierande utbildningsbakgrund och arbetsbakgrund och har deltagit under olika lång tid.

Jourkvinnornas ideella arbete innefattar bland annat att de¹:

- befinner sig på det skyddade boendet under kvällstid,
- fungerar som stöd för kvinnan,
- följer med kvinnan vid olika ärenden
- och informerar olika aktörer, exempelvis skolor, kring förekomsten av våld i nära relationer.

2.2 Verksamheten

Verksamheten med dess anställda förhåller sig till riktlinjer och lagar under Socialtjänsten kring hot och våld i nära relationer (SFS, 2001:453). Där deras uppdrag är att ge ett professionellt omhändertagande och minska förekomsten av våld i nära relationer (Verksamheten, 2014). Personalen arbetar på uppdrag av kvinnorna som söker hjälp och kan tillsammans med jourkvinnorna ses som en del i ett större nätverk. Det större nätverket består av flera olika instanser som krävs för att kvinnan ska få den hjälp hon behöver, vilka är verksamhetens personal, dess kollegor, verksamhetschef, jourkvinnor samt olika samverkans- och samarbetsparter. Det arbete verksamhetens personal åtagit sig, genom att på uppdrag av kvinnan ge henne stöd, handlar bland annat om att personalen;

- hjälper till med att etablera kontakt med myndigheter; exempelvis försörjningsstöd, sjukvård och polis
- förmedlar kontakt till juridiska ombud
- fungerar som stödperson i kontakt med myndigheter och ombud
- samt följer med kvinnan på möten.

Framförallt fungerar personalen som ett stöd i samtalsdialogen med kvinnan. I denna process försöker personalen uppmuntra kvinnan till förändring, så att hon kan ta makten över sitt liv och genom detta få ett tryggare liv utan förekommande våld (Verksamheten, 2014). Personerna som arbetar i verksamheten har olika utbildningsbakgrunder, bland annat sjuksköterska och beteendevetare och studiens samtliga deltagare har på något sätt arbetat med våld i nära relationer i mellan ett till 30 år. Det som främst ligger till grund för att de vill arbeta med detta är att de drivs av, är engagerade kring och vill arbeta för kvinnors rättigheter i samhället².

2.3 Problemformulering

Det som studerats handlar om det lärande som sker för att kunna utföra ett arbete rörande en annan människa. Både ett lärande som berör olika kompetenser samt det lärande som sker naturligt och av sig själv i vardagliga kontexter. Personer som arbetar med våldsutsatta kvinnor innehar en central roll för hur arbetet med dessa kvinnor yttrar sig. I sin tur spelar lärandet roll då verksamheterna ska utgå från kvinnans unika behov varpå individerna i dessa behöver vara lyhörda inför vad hon behöver samt ha förutsättningar för att kunna arbeta på ett bra sätt. Att fånga upplevelser hos de personer som kommer i kontakt med kvinnorna i sitt arbete, antingen ideellt eller via förvärvsarbete, blir därmed av vikt. Kan en person lära av andra, i yttersta fall

¹ Information erhållen vid intervjutillfällen.

² Information erhållen vid intervjutillfällen.

kvinnan, går det även att få veta hennes behov som det sedan kan arbetas för. Att kunna kommunicera och lära av varandra inom ett nätverk är dock minst lika viktigt. Att därför gå in med en öppenhet och se på upplevelser rörande lärande gällande personer som arbetar med utsatta kvinnor kommer av den anledningen göras då lärande, som tidigare nämnt, är essentiellt för att kunna utföra ett arbete rörande en annan människa.

3. Studiens syfte

Studiens syfte är att undersöka upplevelser av lärande i förhållande till verksamheternas uppdrag hos personer som arbetar med utsatta kvinnor.

4. Tidigare forskning

Sett till den kontext som denna studie berör, vilket är det upplevda lärandet hos personer som arbetar ideellt eller avlönat med kvinnor utsatta för våld i nära relation, så har det inte hittats någon tidigare forskning som kan knytas an till exakt detta avsnitt. Med sökord som lärande, upplevelser, kompetens, förutsättningar, engagemang, utsatta, ideellt arbete, personal samt jourkvinnor i olika kombinationer och variationer med varandra hittas olika kandidatuppsatser som ligger denna uppsats närmare. Då sådana undersökningar och forskning inte uppfyller kriterier från högskolans håll är det därför inte relevant att lyfta fram dem. Vid en breddning av ämnesområdet går det dock att hitta en del forskning. Lärande hos individer som arbetar med hjälpsökande är relativt utforskat men ett livslångt lärande som sker i en vardaglig kontext relaterat till olika verksamheter är desto mer utforskat.

Därmed lyfts en litteraturstudie som behandlat 14 artiklar. Studien avhandlar hur livslångt lärande förhåller sig till målsättningar som formulerats inom den Europeiska unionen samt diskuterar kring den enskilde individens förutsättningar och möjligheter till engagemang i ett livslångt lärande (Nordin, 2008). Huvudmålsättningarna handlar om självförverkligande, aktivt medborgarskap, social integrering och anställbarhet/anpassningsförmåga (Nordin, 2008, s. 147). Författarna till de olika artiklarna argumenterar för ett lärande som inkluderar individens hela livsvärld. Det innebär ett lärande som dels berikar personella aspekter och samtidigt kan bidra till att utöka kompetens för sitt arbete (Nordin, 2008, s. 153). Vidare refereras det till Gustavsson (2002) och Habermas (1995) som lyfter fram lärande utifrån individen och dess livsvärld som utgångspunkt, genom kunskapsbegreppet fronesis som betyder praktisk klokhet. Individens livsvärld omfattar kunskaper och erfarenheter som påverkar hur val samt handlingar ter sig och med en praktisk klokhet och ökad livsvisdom ges individen större hanterbarhet av nya och oväntade situationer samt av sin egen livssituation. Individen ges också bättre förutsättningar att kunna delta i ett kommunikativt handlande (Nordin, 2008, s. 150).

Det finns även studier som behandlar hur kommuners arbete rörande våldsutsatta kvinnor och hur personer i sitt bemötande med kvinnorna bör vara för att kvinnorna ska kunna ta makten över sina egna liv. En viktig del i arbetet för personal och jourkvinnor i mötet med den våldsutsatta kvinnan är att kunna vidta lämpliga åtgärder. För att kunna göra det är det essentiellt att våga fråga, våga prata och orka lyssna på det kvinnan berättar (SOU 2015:55, s. 123-124). Wade

(1997, s. 24) anser att de som samtalar med och möter kvinnan har en nyckelroll i att öka maktkänslan för den utsatta kvinnan. De behöver stödja henne i att återfå sin värdighet, vilket utgör en grund för att må bättre efter att ha blivit våldsutsatt. Det här handlar om att hjälpa kvinnan främja sin självständighet, kontroll samt makt över sina tankar. Kvinnan kan ofta känna motstånd, vilket kan vara både öppet eller tyst. Motstånd behöver inte vara något negativt men det behöver synliggöras för att kvinnan ska kunna använda sig av det. Något som blir till uppgift för dem som möter den utsatta kvinnan i sitt arbete. Hur de samtalar med henne blir av vikt för om hon öppnar sig eller inte samt för kommunikationen sinsemellan. I och med synliggörandet av motstånd kan även våldet bli mer synligt enligt Wade (ibid.). Det här gäller både för kvinnan men också för dem som samtalar med henne. Vilket gör att de sedan kan hitta och föreslå åtgärder som passar kvinnans behov. Samtalet med individen bör alltså vara en utgångspunkt i arbetet med våldsutsatta kvinnor.

Inspektionen för vård och omsorg (2014) visar att både åtgärder och bemötande varierar mellan kommunerna och att det här är något vissa kommuner behöver arbeta aktivt med att förbättra. Ett mål för åtgärdsprogrammet utifrån den *Nationella strategin mot mäns våld mot kvinnor och hedersrelaterat våld och förtryck* (SOU 2015:55, s. 266) handlar om att samverka mellan myndigheter och organisationer och arbetet kring våld i nära relationer ska förbättras på alla nivåer; nationellt, regionalt och lokalt. Detta anses som en nödvändighet för implementering och önskade effekter av strategin samt att nå ut till berörda målgrupper.

5. Teoretisk ram

Avsnittet utgör det primära underlaget för studiens analysdel. De teoretiska perspektiven på lärande innefattar bland annat förutsättningar och hinder för lärande, erfarenhetsbaserat lärande, lärande i samspel med andra, organisatoriskt lärande samt reflektion.

5.1 Informellt och formellt lärande

Ett informellt lärande kan ske när som helst, individuellt eller i grupp. Det handlar ibland om ett oplanerat lärande, men det kan också finnas mål med lärandet. Dock är inga ramar för lärande uppsatta. Ett formellt lärande handlar här om ett lärande som är planerat att det ska ske, ofta genom någon form av utbildning, där det ofta finns ett syfte och mål med lärandet som ska uppnås (Illeris, 2007, s. 254-255).

5.2 Lärande och dess förutsättningar

Andersson (2004, s. 157-161) beskriver vikten av ett så kallat autentiskt lärande för att skapa meningsfullhet kring lärandet. Grunder för autentiskt lärande ligger i delaktighet från berörda personer. Utöver det handlar autentiskt lärande om att lärandet är centrerat kring ämnet samt att det är knutet till en situation. En annan aspekt av autentiskt lärande är livserfarenheter som kopplas till lärande vilket utgör en betydelsefull källa till utveckling.

Enligt Vygotskij samverkar psykologiska och pedagogiska processer. Hans grundteori baseras på att människor lär sig i samspel med andra i alla sociala sammanhang, genom ett så kallat socio-

kulturellt lärande. Att lära av varandra möjliggör en större utveckling för både grupp och individ. Viktigt är att kunskap ej får plockas ur sitt sammanhang utan en holistisk bild behövs för lärande och det är just efter ett lärande som en utveckling kan ske (Bråten, 1998, s. 25; Bråten & Thurmann-Moe, 1998, s. 106).

5.2.1 Fyra centrala begrepp utifrån Vygotskij

Lärandet ses som en process vilken utgörs av fyra centrala begrepp. Lärande sker även i två steg för människan. Det första handlar om den sociala aktivitetens betydelse för lärande. Första steget sker i samspel med andra där en person lär sig tillsammans med och genom andra. I andra steget sker den faktiska utvecklingen där det individen lärt i samspel med andra utvecklas inuti individen själv vilket Vygotskij benämner som internalisering (Bråten, 1998, s. 16; Dale, 1998, s. 34-35). Medierande aktivitet är den andra delen av de fyra begreppen. Den handlar om saker som kan underlätta för lärande mellan personer, såsom bilder, tecken eller symboler och fungerar som en övergång mellan det lärande som sker tillsammans med andra och individens egen process. Tredje delen utgörs av holistisk syn på lärande. För att förstå helheten behöver människan lära i ett sammanhang för att förstå hur del och helhet samspelar (Bråten & Thurmann-Moe, 1998, s. 105-106). Kreativ aktivitet kallas den sista delen som handlar om betydelsen av att kunna förstå något för att sedan koppla samman tankar om vad som skulle kunna göras med denna förståelse. Det innefattar även kreativt tänkande och att kunna reflektera kring det individen lärt sig samt kunna påverka och ifrågasätta för att sedan kunna använda sig av lärdomarna i olika situationer (Dale, 1998, s. 39; Øzerk, 1998, s. 145).

5.2.2 Tre dimensioner av lärande

Lärande sker genom två parallella processer för människan, vilket tidigare nämnts utifrån Vygotskij i Bråten (1998, s. 16). Illeris (2007, s. 37, 39-40) lägger också denna grunddimension för hur lärandet går tillväga. Först i samspel mellan individen och andra eller omgivningen samt internaliseringen eller individens tillägnelse av det som skett i samspellet. Samtidigt tillämpar han ytterligare två dimensioner till individens tillägnelse och lärandeprocess. En av dem är innehållsdimensionen vilken handlar om vad som lärs, exempelvis kunskaper, färdigheter och insikter. Den andra dimensionen berör drivkrafter och att det måste finnas en drivkraft hos individen att lära, genom lust, intresse eller tvång. Vidare krävs därmed denna drivkraft, som är en förutsättning för att innehållet ska tillägnas hos individen.

Det finns olika former av samspel där bland annat formen "verksamhet" innebär att en målinriktad aktivitet sker genom att den som lär söker efter influenser hos andra som kan användas i en given situation. Formen "delaktighet" anger att en målinriktad aktivitet sker i gemenskap med andra där varje medverkande individ uppskattas och har inflytande (Illeris, 2007, s. 126).

5.2.3 Fyra lärandetyper utifrån Illeris

Illeris (2007, s. 57-67) beskriver fyra lärandetyper som alla kretsar kring olika mentala scheman hos individen, människans grunder där ny kunskap kommer till. I det kumulativa, även kallat mekaniskt lärande finns inget tidigare mentalt schema kring det område som ska läras, exempelvis basala motoriska färdigheter. I detta stadie etableras således ett grundläggande schema med de första komponenterna. Assimilativt lärande är den vanligaste formen av lärande som sker varje dag, där individen tillägnar sig ny kunskap till ett redan existerande schema inom samma kunskapsområde. Exempel kan vara diverse färdigheter, kunskaper och erfarenheter. Detta lärande ligger till grund för det ackommodativa lärandet vilket medför att de är nära förenade med varandra. I detta lärande lär sig individen att omstrukturera sina mentala scheman genom att se olika perspektiv och sammanhang, i vilka individen lär sig att övervinna olika problemsituationer genom att skapa nya sammanhang. Då alla människor är olika, har med sig varierade kunskapsbagage och därigenom skilda mentala scheman är den ackommodativa läroprocessen individuell. På så sätt kan individer ha samma kunskap samtidigt som kunskapen tillkommit utifrån helt skilda situationer. Det ackommodativa lärandet kräver därtill att det redan finns väsentliga existerande scheman kring området som tillåts rekonstrueras. Vidare fordras att individen är intresserad av eller behöver samla energi för att genomföra en sådan rekonstruktion. Slutligen behöver individen känna sig stabilt trygg i situationen för att våga rekonstruera det som redan är etablerat och känns till. Ackommodativt lärande är på så vis energikrävande för individen att förmå sig att överge sådant som är välbekant. Samtidigt ersätts detta motstånd, när det slagit i kraft, av lärorika resultat som är mer hållbara över tid och där individen i större grad får en enhetlig förståelse för saker och ting. Enligt Bjerg som Illeris (2007, s. 57-67) framhäver innebär ackommodativa processer kortfattat att; *“individen får tillgång till handlingsmöjligheter som kan användas i vitt skilda situationer, oavsett sammanhang. Det skapar en grund för öppenhet, sensibilitet, kreativitet och flexibilitet osv. (Bjerg 1972:19)”*. Det ackommodativa lärandet har en central betydelse för begreppet kompetens och kopplas även till andra begrepp som reflektion, kritiskt tänkande och medvetenhet. Den fjärde lärandetyper sker transformativt och är än mer påfrestande. Vanligen innebär lärandet att individen genomgår en omvälvande process så som en krishantering, där flertalet mentala scheman omstruktureras. En sådan lärandeprocess tar oftast tid och individens sociala relationer är en viktig del under vägen. Förändringar av personlighet, beteende och attityder kan samtidigt ske, där individen efteråt kan känna sig som en ny och bättre människa.

5.2.4 Erfarenhetsbaserat lärande

Enligt Dewey (2009, s. 183-184) karaktäriseras erfarenheter av en aktiv och en passiv fas. Den aktiva delen handlar om att erfarenhet erhålls genom att experimentera och försöka sig fram i sitt utförande. Medan den passiva fasen omnämner något som individen går igenom och får erfara. För att erfarenheter ska betraktas som erfarenheter krävs det att individen kan urskilja någon typ av konsekvens av en utförd handling. När konsekvensernas betydelse påverkar individens medvetenhet och tänkande att förbinda dessa mellan det som har hänt och kan hända har individen lärt sig något och erhållit erfarenheter.

Vidare uttrycker Dewey (2009, s. 256-257) att ju mer kunskap och erfarenheter en individ tillämpar sig, desto större mottaglighet och nyfikenhet växer fram för fortsatt lärande. Samtidigt

är det viktigt att denna nyfikenhet belönas utifrån för fortsatt motivation, intresse och delaktighet hos individen.

Teori och praktik är beroende av varandra för att kunskap ska kunna utvecklas på en högre nivå och ge en mer meningsfull betydelse vilket lägger en stabil grund för uttrycket "*learning by doing*". Detta innebär främst att lärandet ges en större innebörd och ökad förståelse om teoretisk kunskap kombineras med ett praktiskt utförande. Både erfarenheter och teoretisk kunskap är betydelsefullt att ha, dock framhäver Dewey (2009, s. 231, 188) att erfarenheter väger tyngre än att enbart inneha teoretisk kunskap.

5.2.5 Omedvetet och medvetet lärande

Hos människan sker lärande på olika nivåer och det kan bland annat ske via omedvetna reflexer till helt medvetna och bestämda läroprocesser. Illeris (2007, s. 30-32) anser att det omedvetna lärandet hos individen sannolikt sker varje dag samt att "*man kan besitta kunskap även om man inte kan uttrycka den språkligt*".

5.2.6 Reflektion

Illeris (2007, s. 87-88) beskriver två olika betydelser för reflektion där den ena handlar om eftertanke som innebär att individen reflekterar över något objektivt så som en händelse eller problematik. Den andra betydelsen kallas spegling som är ett annat ord för självreflektion och reflexivitet där individen utgår från sig själv och egna upplevelser eller förståelse som speglas och relateras till andras reaktioner. Vidare hänvisar Illeris (2007, s. 89, 60) till Schöns begrepp reflektion-i-handling som innebär att individen direkt reagerar och agerar för en lösning på ett problem eller en situation utifrån kunskap som individen redan bär på. Denna reflektionsprocess är nära förankrad med det ackommodativa lärandet.

5.2.7 Organisatoriskt lärande

Lärande är både en utvecklande och nödvändig aspekt av ett arbete. Det kan utveckla individen och behövs också då utveckling behöver ske för att möta de förändringar som sker i omvärlden (Ellström & Hultman, 2004, s. 39; Ellström & Ekholm, 2004, s. 139). Inom en organisation behöver anställda få utrymme för lärande men individen behöver också känna en inre motivation till det, vilket i sin tur påverkas av många faktorer. Ledningsstöd är en viktig förutsättning för att främja lärande, precis som tydliga mål och ramar inom organisationen. Grundläggande för att utveckling och ett lärande ska ske är att personer görs delaktiga i förändringarna, inte att det enbart läggs på uppifrån inom organisationen. En viktig sak att ha i åtanke är spänningsförhållandet mellan förändring och stabilitet. Vid för mycket förändring och lärande motverkas det positiva syftet och individen kan ej tillgodogöra sig att befinna sig i lärandeprocessen (Ellström & Hultman, 2004, s. 27-31, 302).

Det dagliga arbetet kan ständigt ge upphov till både individuella och kollektiva lärandeprocesser. Speciellt betonar Ellström och Ekholm (2004, s. 139) vikten av det lärande som sker mellan personer som på olika sätt interagerar med varandra på en arbetsplats. Det formella lärandet har betydelse men stor vikt fästes vid det informella lärandet för både individ och grupper. Utöver

detta samspel både informellt och formellt lärande och ger personer ökad kunskap (Andersson, 2004, s. 172-173).

Ellström (2004, s. 34-39) lyfter fram utvecklingens logik vilken handlar om lärande som kretsar kring variation, reflektion samt att saker kan göras på flera sätt. I detta syftar lärandet till att möta omvärldens krav på utveckling. En viktig aspekt för att utvecklingens logik ska fungera handlar om att individerna måste få experimentera och reflektera angående det denne gör utifrån sin egen kunskap. Acceptans av misslyckanden är därmed essentiellt utöver att det också kräver utrymme och resurser för att få testa olika utförandealternativ. Motpol till utvecklingens logik kallas utförandets logik. Den handlar i sin tur om att få till rutiner av en uppgift som även har en hållbarhet över tid. Sätt att göra saker på ska här reduceras istället för att heterogeniseras och nya personer som kommer in i en verksamhet lärs in i det sätt som finns att utföra något på. Att enbart använda sig av en av de båda polerna blir inte produktivt på sikt. Utan utveckling och kreativitet avstannar lärande och verksamheten kan plötsligt inte svara på omvärldens krav. Samtidigt är det inte främjande för en organisation att enbart utveckla och ha ett spretigt arbetssätt, vilket gör att en balans kring logikerna behövs.

Andersson (2004, s. 161) betonar även han vikten av delaktighet för lärandeprocesser. Han beskriver två typer av läranden; anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat, där anpassningsinriktat lärande handlar om att mål, uppgifter och förutsättningar redan är satta. Det här ses som ett lägre ordningens lärande då delaktighet och möjlighet att kunna påverka från de som berörs är liten. Utvecklingsinriktat lärande däremot främjar den så kallade högre ordningens lärande. Här får de som berörs av ett lärande påverka ramar, utföranden och mål. Gruppen eller individen tar själv ansvar och formulerar problem, analyserar hur det uppstått och försöker skapa en förståelse kring hur det ska lösas. För att underlätta ett utvecklingsinriktat lärande kan ett högt tak innehållande tillit mellan varandra samt acceptans vara framgångsrikt att sträva efter (Lagrosen & Winroth, 2010, s. 238).

5.2.8 Hinder för lärande

Beträffande lärandets förutsättningar finns det olika hinder för lärande. Illeris (2007, s. 183-184) lyfter fram tre tidigare etablerade kategorier som hindren kan delas in i. Den första handlar om förförståelse där individen genom att inte ha tidigare förståelse av något inte uppfattar möjligheter till lärande. Vidare lyfts att individen kan uppfatta möjligheter men anser sig vara för stressad eller rädd för att ta tillfället i akt. Därtill kan en person medvetet på förhand bestämt sig för att inte vilja lära sig nytt om något. Dessa orsaker kan kopplas till kategorier som författaren själv benämner som fellärande relaterat till lärandets innehåll, försvar mot lärande relaterat till lärandets drivkrafter samt motstånd mot lärande som han slutligen relaterar till lärandets samspel. De olika hindren kan uppstå när individer upplever bristande koncentration och missuppfattningar, bristfälliga resurser, förutsättningar och dålig kommunikation.

6. Metod, genomförande och tolkningsram

Följande avsnitt presenterar studiens tillvägagångssätt av metodval, genomförande, analysprocess samt en avslutande metoddiskussion med trovärdighetsaspekter och etiska ställningstaganden.

6.1 Kvalitativ ansats

Genom att föreliggande studie syftar ta reda på hur en grupp individers upplevelser kring lärande ser ut, utifrån deras erfarenheter och arbetsvardag, följer arbetet ett kvalitativt ansatsval av generell karaktär (Barbosa da Silva & Wahlberg, 1994, s. 42). Det är empirin som utgör utgångspunkt för studien och teorier kopplas in i efterhand, vilket handlar om ett så kallat induktivt förhållningssätt (Bjurwill, 1995, s. 5, 43; Szklarski, 2009, s. 106-110). Studien inspireras vidare av en fallstudies design då den syftar till att fånga upplevelser av lärande inom ett avgränsat område, på en viss plats (Denscombe, 2009, s. 59-73; Smith et al., 2009, s. 11).

6.2.1 Urval

Studiens informanter arbetar ideellt eller avlönat med kvinnor utsatta för våld i nära relation i en mellanstor kommun i Sverige. För att komma i kontakt med dessa skrevs ett mail till enhetschefen för verksamheten som arbetar med våld i nära relationer under socialtjänsten i kommunen. Denna person blev sedan studiens gatekeeper för att få tag i informanter. Utifrån studiens kriterier om att deltagarna skulle arbeta med kvinnor utsatta för våld i nära relation identifierade enhetschefen personer som uppfyllde detta i enheten och förmedlade en kvinnojourkontakt (Denscombe, 2009, s. 251). Det visade sig att de som arbetade med kvinnorna enbart var kvinnor själva med mellan ett till 30 års erfarenhet gällande arbete med utsatta kvinnor. Den första kontakten med deltagarna togs via mail eller telefon och intervjuer bokades därefter över mail, telefon eller vid den första intervjuomgångens slut. Sex personer kom att utgöra studiens deltagare varav två är jourkvinnor och fyra är förvärvsarbetare.

6.2.2 Empirisk datainsamling

Då ett djup i individernas upplevelser kring lärande eftersöktes användes en intervjuemetod med två omgångar, där den andra intervjun byggde på svaren som respondenterna berört i den första intervjuomgången. Båda omgångar var semistrukturerade men rörde sig mot ett ostrukturerat håll på så vis att det från början fanns öppna frågor där följdfrågor ställdes som var anpassat till varje informants svar vilket är en grund för att en sådan intervjuform ska bli bra (Denscombe, 2009, s. 234-235). Fokus låg konstant på informanternas egna tankar och upplevelser. Intervjufrågorna var totalt 28 stycken huvudfrågor fördelat på två tillfällen. Intervjuerna utfördes med en informant samt en som intervjuade vid varje tillfälle, med undantag från en intervju där båda intervjuare deltog.

För att skapa ett bra klimat innehållande förtroende och trygghet i mötet med deltagarna presenterade intervjuarna sig själva, vad intervjun skulle handla om samt att det var frivilligt att besvara frågorna (Lantz, 2007, s. 69). Intervjuarna åtog sig ett förhållningssätt av öppenhet och en vilja att få en förståelse kring respondentens upplevelser rörande ämnet. Under alla intervjuer

skedde ljudupptagning. Detta för att kunna vara närvarande i samtalet och dels för att få med alla aspekter av informanternas berättelser inför transkriberingen och analysen (Denscombe, 2009, s. 258-259).

De sex personerna intervjuades i en första omgång med hjälp av en intervjuguide³ som utarbetats efter generella lärandeaspekter. Inför den andra intervjuomgången transkriberades intervjuerna. Enskilt framställdes nya frågor⁴ utifrån materialet med fokus på lärandeaspekter, därefter behandlades de framkomna frågorna tillsammans och de mest relevanta sammanställdes. Tanken var att alla sex respondenter skulle intervjuas i en andra omgång. Dock fick en av dem förhinder vid det andra tillfället varpå forskningsunderlaget utgjordes av 11 intervjuer på 10 timmar och 58 minuter med en genomsnittlig tid på en timme per intervju.

6.2.3 Analysmetod

Inom det kvalitativa fältet finns den fenomenologiskt baserade analysmetoden Interpretative Pheno-menological Analysis⁵ eller på svenska, tolkande fenomenologisk analys. Jonathan A. Smith, Paul Flowers och Michael Larkin är tre psykologer som arbetat fram metoden som ofta används inom studier som ämnar gå på djupet av fenomen för en specifik kontext. För denna studie handlar det om personer som arbetar med våldsutsatta kvinnor och deras upplevelser kring lärande. Metoden är tillämpbar på denna studie då det är djupet i upplevelsen av lärande som den syftar till. Djupet har nåtts genom två intervjuomgångar och ett mindre antal respondenter. Vid användning av IPA rekommenderas just få deltagare för att kunna komma på djupet av det som undersöks (Smith et al., 2009, s. 48-52). En stark utgångspunkt för IPA är att tolkningen ska vara trogen intervjupersonernas berättelser (Smith et al., 2009, s. 79). Analysen behandlade informanternas sammantagna upplevelser med ett slutligt fokus på essensen i det gemensamma utifrån deras egna upplevelser kring ämnet (Szklański, 2009, s. 106-107).

Syftet med den första analysen var främst att utarbeta frågor till nästkommande intervjuomgång. Den första omgångens sex intervjuer transkriberades av den som intervjuat informanten, vilket var tre vardera. Enskilt lyssnades intervjuerna igenom och textmaterialet lästes flera gånger. Allt som var av intresse och betydelsefulla mönster identifierades samt markerades, vilket är viktigt inom den här typen av analys (Fejes & Thornberg, 2009, s. 32).

I denna process var det viktigt att sätta en parentes runt vår förförståelse så att det verkligen blev informanternas upplevelser som kom fram (Denscombe, 2009, s. 384-385). Därefter utarbetades nya frågor enskilt som berörde det respondenterna fokuserat på och berättat under den första intervjun. Tillsammans diskuterades sedan de enskilda frågorna och ett nytt frågeunderlag framställdes inför intervjuomgång två.

Första delen av den andra analysprocessen utfördes enskilt. Först och främst sattes förförståelsen inom parentes för att få fokus på att materialet i sig skulle tala (Smith et al., 2009, s.183). De transkriberade intervjuerna från båda omgångarna omfattade 175 sidor som lästes igenom ett

³ Se intervjuguide i bilaga 1.

⁴ Se intervjuguide i bilaga 2.

⁵ Hädanefter benämnd IPA.

antal gånger utifrån informanternas upplevelser kring lärande. Genomlysning av materialet skedde också och intressanta saker gällande lärande antecknades för respektive intervju. Efter det följde den del i analysprocessen där tolkningen av materialet påbörjades. Innan tolkningen började analyserades enbart personernas berättelser utifrån deras egna ord som de beskrev fenomenet med. I det följande steget började själva tolkningen kring det som personerna berättat om. Att göra på detta vis är ett kännetecken för IPA som analysmetod (Smith et al., 2009, s.79-84, 88-100) Utifrån allt intressant som utkristalliserat sig i transkriberingstexterna började olika mönster framträda. Dessa tematiserades och kategoriserades först inom varje individuell intervju och sedan sattes allt material ihop under olika rubriker. Vilket också det är kännetecken för vald analysmetod (Smith et al., 2009, s.100-105). Sammantaget var informanternas upplevelser lika varandra i den kärna som uppkom i materialet även om det fanns vissa små skillnader.

I fas två under den andra analysen påbörjades det gemensamma analysarbetet av resultaten från den enskilda analysprocessen. Resultaten sammanställdes varvid småändringar angående teman och kategorier gjordes. För det mesta hade liknade saker upptäckts och sett i materialet och tankar kring fynden visade sig vara mycket lika varandra. Under denna process sattes slutgiltiga övergripande teman, underteman, kategorier och underkategorier. Det vreds och vändes gällande vad som påverkade vad samt vad som eventuellt var tema respektive undertema och så vidare. Denna del i processen fick ta sin tid med tanke på att det styrker resultatets tillförlitlighet (Graneheim & Lundman, 2004, s. 109-110).

6.3 Metoddiskussion

Nedan diskuterar arbetets författare det kritiska förhållningssätt de haft till den genomförda studien. Därefter lyfts etiska ställningstaganden.

6.3.1 Trovärdighet

Trovärdighet är ett övergripande begrepp som i sin tur består av fyra underkomponenter som tillsammans bildar en helhet. Dessa är benämnda tillförlitlighet, verifierbarhet, överförbarhet och giltighet. Begreppet handlar om hur trovärdiga resultaten är samt hur bra metoderna passar studiens syfte. Begreppet inbegriper också om det går att överföra resultatet till andra sammanhang, att materialet anses giltigt och att tolkningarna som gjorts anses som relevanta. (Graneheim & Lundman, 2004, s. 109-110). De fyra delarna i begreppet kommer närmare redogöras för i avsnitten nedan.

6.3.2 Tillförlitlighet

De metoder som använts för studien har kunnat besvara syftet av att studera upplevelser av lärande hos personer som arbetar med utsatta kvinnor. Personerna som deltog i studien arbetar alla med utsatta kvinnor varpå deras upplevelser blir representativa för fenomenet. Det empiriska materialet är innebördsrikt och har gett såväl bredd som djup samt att det är innehållsrikt vilket ökar tillförlitligheten (Graneheim & Lundman, 2004, s.109-110). Då det rör sig om ett relativt outforskat område ansågs det lämpligt att använda en metod som var bred till att börja med och samtidigt gick på djupet. Vidare passade två intervjuomgångar bestående av öppna frågor kring

lärande och att den andra intervjun byggde på den första⁶. Varje respondent har blivit intervjuad i omkring två timmar om ämnet och flera följdfrågor har ställts för att komma till dess kärna. Det här har bidragit till att deras upplevelser varit mer lättfångade vilket minskade risken för missuppfattningar i den fortsatta arbetsprocessen. Genom en strävan av att ge en rättvis bild av informanternas upplevelser ger det en tyngd för den här typen av forskning (Kristensson, 2014, s. 133; Kvale, 1997, s. 11).

Att skapa ett öppet och tryggt klimat gentemot informanten var något som kontinuerligt låg i åtanke hos intervjuarna. I kombination med ett öppet förhållningssätt under bemötandet, upplevs det ha påverkat och bidragit till att det empiriska materialet blev så pass djupgående och tillfredsställande. Detta var viktigt för att få fram betydelse och mening som fenomenet har för informanterna eftersom det är av betydelse då det handlar om personers livsvärld (Kvale, 1997, s. 35).

Att inspireras av IPA för analysmetoden bidrog till att analysarbetet gick grundligt tillväga, blev omfattande samtidigt som metoden passar bra för studier kring upplevelser och dess kärna (Smith et al., 2009, s. 48-52). Under största delen av analysarbetet, utformande av intervjufrågor och under intervjutillfällena satte forskarna en parentes kring den egna förförståelsen, vilket utgör ett förhållningssätt utifrån en kvalitativ ansats (Szkłarski, 2009, s. 108). Risken för att detta kunnat påverka studien existerar dock trots att en medvetenhet kring förförståelsen och tidigare kunskap funnits med.

Att vara två som undersöker ett ämne har bidragit med värdefulla insikter och slutsatser kring att först analysera var för sig och sedan diskutera med varandra. Vidare har tillvägagångssättet medfört ett gediget analysarbete som samtidigt gett djup i resultatet. I detta sammanhang var det intressant att det tolkades fram liknande resultat i den individuella analysprocessen, något som stärker tillförlitligheten. Även om samma kunskaper och utbildning ligger till grund kan världen samtidigt uppfattas på olika sätt. Det finns tillika alltid skillnader mellan personers kunskaper som i sin tur påverkar förförståelsen (Illeris, 2007, s. 61).

En systematik gällande både insamling av data och i analysprocessen har funnits vilket stärker tillförlitligheten (Graneheim & Lundman, 2004, s. 109-110). En sak gjordes dock annorlunda vid genomförandet av intervjuerna. Med en informant var båda intervjuare närvarande vid samtalet. Det var informanten själv som öppnade upp för att båda kunde vara med. I efterhand finns medvetenheten om att detta eventuellt kan ha påverkat intervjuens förfarande. För att samtliga intervjuer fått stå på samma grund borde enbart en intervjuare närvarat vid respektive tillfälle. Samtidigt anses det inte ha påverkat resultatet då tillfredsställande djup och bredd erhållits.

En medvetenhet finns kring att helhetsbilden för fenomenet i den kontext av lärande som studerats möjligen ej erhållits, vilket kan ha påverkat studien. Bland annat på grund av att en informant enbart kunde intervjuas en gång då hon vid det andra intervjutillfället fick förhinder. Det var även flera jourkvinnor som ej medverkade i studien. Trots detta har ett rikt material insamlats med reflekterande svar där essensen kring lärande liknade varandra för respondenterna varpå det är troligt att trots ovanstående anta att resultatet är tillförlitligt.

⁶ Se intervjuguider i bilaga 1 och 2.

6.3.3 Verifierbarhet

En användning av citat i uppsatsdelens resultatdel verifierar de tolkningar som gjorts i analysprocessen av empirin och det går att se på vilka grunder tolkningarna utförts, vilket stärker trovärdigheten. På så sätt verifieras även resultatet (Graneheim & Lundman, 2004, s. 109-110).

6.3.4 Överförbarhet

Den bild som framträder i undersökningen är grundad på sex personers upplevelser av fenomenet utifrån elva intervjuer. Fler utförda intervjuer hade kunnat utföras men då studien strävade efter djupet hade kvaliteten i så fall kunnat försämrats. Att tänka på att resultatet ska vara överförbart hade kunnat leda till att djupet istället gått förlorat och det är just att gå på djupet och få en förståelse för fenomenet som varit meningen med studien. Vilket även Smith et. al. (2009, s. 49) anser som viktigt vid fenomenologiska studier. Resultatet skulle möjligen till viss del kunna överföras till andra arbetsplatser som arbetar med utsatta personer. Somliga delar av resultatet skulle eventuellt kunna appliceras för lärandeaspekter generellt oavsett organisation, grupp eller vilken person det handlar om. Men det är enbart för just det här nätverket i den här kontexten under denna tidsperiod som det med säkerhet går att säga att resultatet gäller.

6.3.5 Giltighet

Materialet var insamlat och bearbetat under våren 2015 och det anses vara giltigt och av relevans för studien. För en redogörelse för intervjuguidernas form finns intervjuguiderna att läsa i sin helhet i bilaga 1 och 2.

6.3.6 Alternativa tillvägagångssätt

Metoderna som använts för studien anses vara tillämpbara då syftet har kunnat besvaras och ett rikligt material erhållits. Samtidigt finns det moment som kunde ha utförts annorlunda. I den första analysomgången hade en längre tid till analys varit att fördra för att ytterligare komma på djupet i materialet. Detta hade möjligtvis kunnat påverka utformningen av den andra intervjuomgångens frågor och således vilka upplevelser som fångades. Enligt IPA-metodens tillvägagångssätt bör en grundlig analys äga rum genom sex olika steg (Smith et al., 2009, s. 82-106). Då studien har använt metoden som inspiration har ej samtliga steg följts till punkt och pricka. Därmed anses de frågor som ställdes relevanta då de grundade sig i det deltagarna berättade, vilket låg till grund för den andra intervjuguiden. Berörande urvalsstorlek rekommenderar Smith et al. (2009, s. 51-52) tre till sex deltagare för att komma på djupet hos varje enskild individ. Något som överensstämmer med denna studie kring deltagare förutom att fler än sex intervjuer genomfördes. Slutligen förespråkar IPA att både likheter och skillnader kan registreras inom ett material (Smith et al., 2009, s. 91-97). Fokus för den här uppsatsen låg däremot på att se det övergripande essentiella. Samtidigt var de berättade upplevelserna i studien mer lika än olika varandra varpå det anses att författarna varit trogna materialet.

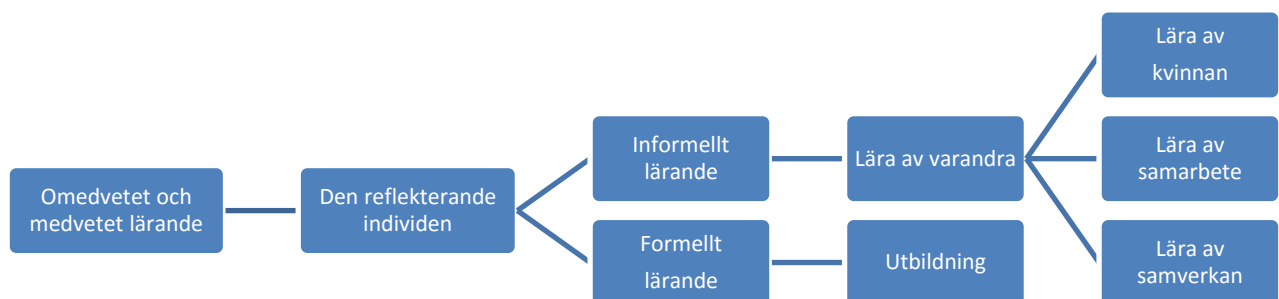
6.3.7 Etiska ställningstaganden

Olika etiska aspekter har tagits hänsyn till under arbetsprocessens och studiens gång. När informanterna kontaktades om studiens syfte och deltagande presenterades undersökningens

ramar berörande anonymitet, frivilligheten att delta samt kring valet att kunna avbryta deltagandet när som helst. Denna information gavs även muntligt vid intervjuernas start. Samtliga deltagare godkände vid tillfället förfrågan om ljudupptagning där information kring materialets behandling och konfidentialitet delades. Innebörden av det här är bland annat att ingen obehörig får ta del av det insamlade materialet. Ovannämnda aspekter är viktiga att delge studiedeltagare enligt informations-, samtyckes- och konfidentialitetskravet inom forsknings-etiska principer (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7-11). För denna studie har namn, platser och tänkbara personliga uppgifter som kan tänkas avslöja vilka individerna är anonymiserats i transkriberings-material och resultat. Detta är likaså något som betonas inom Vetenskapsrådets konfidentialitetskrav. Dels för forskningsetiken skull och dels för att föreliggande studies kontext upplevs som känslig beträffande individuella risker som informanterna möjligtvis kan utsättas för (Vetenskapsrådet, 2002, s. 12-13). Således utesluts somliga citat i resultatet som annars kan ha varit passande för upplevelser kring lärande till förmån för informanternas integritet. Larsson (1994, s. 171) anser att detta kan innebära motsättningar mellan det etiska värdet och studiens trovärdighet. Slutligen har det material som samlats in enbart använts till denna uppsats vilket förklarades för deltagarna vid arbetsprocessens början (Vetenskapsrådet, 2002, s. 14).

7. Resultat

Utifrån resultatet av individernas upplevelser framträdde ett övergripande tema vilket benämns som *ett konstant medvetet och omedvetet lärande* där den reflekterande individen står i fokus. Vidare har två tillhörande underteman utkristalliserats som ett *formellt* och *informellt lärande*. Dessa underteman har i sin tur kategorier som berör lärandets olika samspel och skeenden. Figur 1 läses från vänster till höger och visar dessa teman och kategorier. De siffror som följer kommande citat visar vilken intervju av de två intervjuomgångarna det rör sig om samt vilken informant som sagt citatet.



Figur 1 - Resultatmodell

Ett annat mönster som utlästes handlar om hur lärande kunde ske. I denna process påverkar lärande som sker teoretiskt, praktiskt och erfarenhetsmässigt varandra. Dessa lärprocesser sker individuellt och i samspel med andra. Med utgångspunkt i individers upplevelser presenteras här olika former för lärande. Det handlar om lärande som är sammanlänkade med varandra och som

kan uppstå i många olika situationer. Förutsättningar för att lärande ska kunna ske och betydelser som lärande genererar i för verksamhetens uppdrag, var något som informanterna upplevde som centrala och viktiga.

“Att lära mig så att jag kan utvecklas i min yrkesroll. Då kan jag vara ännu mer, ja, vad ska man säga? Kunna hjälpa, ja utvecklas själv för att kunna göra ett bättre jobb.” (1:5)

7.1 Ett konstant medvetet och omedvetet lärande

Ett övergripande tema analyserades fram ur materialet som berörde omedvetet och medvetet lärande. Oavsett vilken typ av lärande det handlade om sker det antingen medvetet eller omedvetet enligt informanterna. En del av informanternas lärande gick inte heller att sätta ord på eller komma på i stunden men de visste om att utveckling och lärande ändå skett. Dessa lärdomar kunde dyka upp och komma till nytta när de behövdes i en situation:

“[...] någonting lär sig nog alla varje dag ganska omedvetet så. Bara genom att man lever sitt liv litegrann [...] Och sen ibland då, för jag tror att man, har man inte nytta av det kanske det här året så kanske pluppar det upp nästa år. Men någonstans har man med sig det, man har lärt sig kanske en liten sak om något. Och så kan man använda det om ett år och så fyller man på det tror jag [...] Antingen genom praktiskt eller teoretiskt eller både och [...]” (2:5)

Något som var essentiellt för lärande oavsett vilken typ det handlade om var meningsfullhet. Att det fanns ett intresse och en nyfikenhet till att vilja lära sig om något. Inte bara lära för lärandets skull. Därmed kunde alltså en förutsättning för lärande vara meningsfullhet som i sin tur öppnade upp för lärande hos varje individ:

“När ointresse uppstår hos en inför ett ämne när man känner att ‘nä nu orkar jag inte, nu är jag inte intresserad längre. Jag vill göra något nytt’, eller ‘jag vill ganska enkelt inte längre’, ja då är det väl en begränsning hos den enskilda personen då.” (2:3)

Intresse och meningsfullhet var även förutsättningar för engagemang som starkt kopplades till lärande då engagemanget gav individen drivkraft att utföra saker som denne i sin tur kunde lära sig av. Eventuella begränsningar för lärande existerade hos individen själv men när hon ser bortom det med en öppenhet och mottaglighet, i kombination med att förutsättningar för lärande finns att tillgå, upplevs inga hinder för lärande. Det kan därmed pågå hela livet:

“[...] om vi skulle hälla vatten i kannan där (en kanna med vatten står på ett bord), det rinner över, liksom det är bara ett överflöd som det [...] ja det tillgodogörs inte. Därför att det är fullt där. Vi får hälla ut lite först och så portionera ut det till dem som behöver och så fyllt på igen då.” (2:2)

“[...] Så det är ju ett evigt lärande för oss.” (1:3)

“[...] man blir nog aldrig fullärd, egentligen här, känns det som [...]” (2:1)

7.2 Den reflekterande individen

Individerna upplevde att det var viktigt att de fick utföra ting själva. I den processen växte det egna lärandet, erfarenheterna och kunskapen. Att få lära sig av egna erfarenheter ansågs som värdefullt och utvecklande:

“Det är kanske så ibland, man måste också lära sig av sina misstag och så här va. Och ibland måste man lära sig genom att göra det själv. Man kan inte bara lyssna på andra. Att “men det säger jag för att jag har erfarenhet av det”, aja det låter väl bra men man kanske måste gå ut och göra tvärs om i alla fall! För att, upptäcka det då.” (2:5)

Lärande i samspel med andra var av stor relevans men det upplevdes som betydelsefullt att få testa själv ibland. Det var inte alltid det var bäst att först höra hur andra gjort i exempelvis ett ärende, bland annat för att de hjälpsökande har olika behov. I själva utförandet låg mycket av lärandeprocessen.

Ett verktyg för att lära sig av sina erfarenheter för individerna var reflektion. Det skedde både medvetet och omedvetet. Oftast inom ramen för arbetstiden samtidigt som det i vissa fall ägde rum på fritiden:

“Även när jag gör misstag kan jag liksom rannsaka mig själv om det är något. ‘Nämen hur var det nu, skulle jag ha gjort så egentligen? [...]’ ‘Ja just det! Det hade ju kunnat gå mycket snabbare så hade ju dom kunnat fått ta över’ och så vidare. Sådär kan jag bolla. Eller hur jag hade velat bemött personen i fråga, för det är ju alltid väldigt skört när man träffar människor. Hur man får kontakt och så. Men ständigt ny erfarenhet och kompetens.” (2:2)

Reflekterande över sitt eget lärande och erfarenheter bidrog till att de kunde utvecklas både i sitt arbetssätt och i sig själva vilket ökade deras kompetens. Att kunna reflektera, få kännedom om sig själva och hur de fungerar som personer var en viktig aspekt. Det här gav upphov till att bättre kunna nå fram till kvinnan. Vidare var det betydelsefullt att ha kontakt med sina känslor, ha en medvetenhet kring hur en själv fungerar vilket upplevdes bidra till att kvinnan kunde känna sig tryggare i informantens närvaro. Förtroendet påverkades samtidigt positivt av detta som i sin tur öppnade upp för hennes berättelse så att informanterna kunde stödja henne på ett mer relevant sätt än om de ej kunnat kommunicera sinsemellan.

7.3 Formellt lärande

7.3.1 Utbildning

Utbildning var ett sätt att lära som även gav en plattform att stå på. Lärandet inom dessa kan ske både individuellt och i grupp. Ofta gavs möjligheter till fortbildningar både internt och externt oavsett om det gällde ideellt arbetande eller avlönad personal. Informanterna upplever att de får

tillräcklig vidareutbildning inom relevanta områden som de även kan önska själva. Personer som arbetar i verksamheten kan ibland anse att det är för mycket utbildning pålagt uppifrån. Generellt sett ansågs det dock bidra med mycket att delta på olika fortbildningar och vidareutbildningar, samtidigt som det behöver finnas en balans mellan utbildning och det praktiska arbetet i verksamheten för att det ska bli meningsfullt:

“För man kan ju sitta och läsa utbildning och så [...] men samtidigt så tycker jag nog ändå att vi får det som är relevant för det jag gör just nu [...] ja e inte en sån som vill önska en massa kurser å utbildningar hit å dit för ja vill vara här och göra mitt grundarbete för de e ju ändå här [...] De är ju där jag gör mest nytta för det första.” (1:1)

“Jag vill göra det jag är här för att göra för jag gillar ju mycket att jobba på individnivå [...] det organisatoriska får gärna andra lösa.” (1:2)

“För kunskap, det är en bra rätt! [...] Att man har kunskapen i grunden. Men sen ibland så sker den ju inte på det sättet som man lärt sig [...]. Sen praktiken kan vara, bli lite annorlunda än vad man har lärt sig. Men man vet vad man i alla fall sysslar med!” (2:4)

Betydelsen av utbildningen var ofta en ökad förståelse för ett område. Som i sin tur skapade en grundtrygghet i det praktiska arbetets och individens kompetens. I förlängningen bidrog olika former av utbildning också till ett ökat informellt lärande då den formella utbildningen samspelade med den typen av lärande på så vis att teoretiskt och praktiskt lärande utvecklade varandra:

“Jag har liksom dykt in i ja `vad var det jag pluggade, vad hade jag med mig?’ och så i situationer blev det liksom `Ooh insikt!’ [...] Den är inte bara läst, den är inte bara egenupplevd [...] Så finns det ändå både teori och erfarenhet och en massa som gör att jag lär mig någonting nytt. Man kan knyta ihop det på något sätt.” (1:4)

7.4 Informellt lärande

7.4.1 Lära av varandra

Samtliga deltagare i studien upplevde att det fanns mycket kunskap och erfarenheter att inhämta hos andra, så som kollegor, personen de ska hjälpa och andra parter som de samarbetar och samverkar med. Till dessa parter gav också individerna av sina egna erfarenheter och kunskap så att det blev ett ömsesidigt lärande av och till varandra. I mötet med andra gavs även utrymme för reflektion i grupp där individens erfarenheter påverkade det kollektiva lärandet som kunde lyftas till en ny nivå:

“[...] om man diskuterar med människor, bara i den diskussionen som man har, är ju ett lärande. Man får ju alltid med sig någonting, det är ju alltid något

någon säger som att ja då kan man tänka 'ja men det var ju bra, det ska jag komma ihåg och det ska jag fundera på' [...]” (2:3)

7.4.2 Lära av kvinnan

Erfarenheter som individerna fick via kvinnorna bidrog till lärande som de upplevde kom till användning i andra situationer. Det kunde vara i möten med andra kvinnor eller att de delade med sig till kollegor som behövde sådan kunskap i liknade situationer. I mötet med kvinnan fanns en medvetenhet hos individen om att det är viktigt att vara flexibel, initiativtagande och lösningsfokuserad för att komma framåt och kunna hjälpa henne. Det var erfarenhetsbaserad kunskap och ett lärande som kunde skapa trygghet i mötet med kvinnan och på arbetet:

“[...] alltså då lär man sig att hitta andra vägar kanske på något sätt, för man måste lösa situationen så. Och det är inte så enkelt alltid. Och det är ju inget som man går ut sen och talar om att idag 'nu ska vi göra så här eller så här' utan det är sånt där man har med sig och så kanske kollegor hamnar i samma 'ja men du' då kan man 'just det, så här gjorde jag', då kan man dela med sig det. [...] Det är ju en erfarenhet då. [...] Jag blir en erfarenhet rikare och kan ta med mig det till nästa.” (2:5)

Individen lärde sig även om sig själv som människa i samspel med kvinnan. För att klara av att vara ett så bra stöd som möjligt i mötet upplevdes det viktigt med sin egna personliga utveckling som skulle underhållas samtidigt. I detta ingick att kunna sätta gränser och distansera sig själv från att gå in i den hjälpsökandes skor:

“[...] att jobba med sig själv under tiden när man har ett sånt här jobb och vara medveten om. Ta ansvar för sin egen personliga utveckling tror jag är jätte viktigt. Att lära sig att känna och vara medveten om och i alla fall kunna reflektera i efterhand över hur situationen blir och var man befinner sig själv i ett möte. För så länge du är i din egen kraft och energi, i dig själv, då kan du sitta och lyssna på ganska mycket och stötta personen [...] Så länge du inte går över och går in i den andra personens känslor [...] för i samma ögonblick, så är du inte alls lika kraftfullt stöd och hjälp till den personen.” (1:5)

Samtidigt fanns en medvetenhet hos individen om att alla kvinnor de möter är olika och unika, som behöver bemötas utefter hennes bakgrund och förutsättningar. I den kontexten var det viktigt att kunna möta kvinnan med lyhördhet, en inkännande och tolkande förmåga samt vara empatisk och ödmjuk vilket främjade en dialog:

“En annan lärande del som man måste lära sig, det tar lite tid, det är att man lyssnar, på vad kvinnan säger men samtidigt att man kan iaktta kroppsspråket. Vad det säger [...] Det tar några år innan man får den kunskapen, att kunna läsa av en annan, så där är lärandet väldigt viktigt, tycker jag då att man ska veta, att när jag möter någonting så kan jag på något sätt göra, kanske rätt. Använda rätt sak.” (1:6)

“[...] man lär sig något nytt jämt. Egentligen. För det är ju, den ena personen är ju inte den andra lik som vi möter heller. Så man får ju lära sig att anpassa sig efter individen och så som jag bemöter den personen kan jag nog inte bemöta den personen och så här.” (1:2)

7.4.3 Lärande genom samverkan

För verksamheterna upplevde individerna att det var a och o att samverkan existerade och att den fungerade. När den fungerade kunde de enklare och mer effektivt utföra sitt arbete och det mynnade ut i nya erfarenheter och lärande:

“[...] jag tycker att det är en jättevinst att ha det, för det är lätt i de här ärendena, det är många inblandade, det är en man, det är en kvinna, det är barnen man ska ta hänsyn till. Man behöver samlas kring det. Resonera och se, för att det blir, spretar annars [...]” (1:5)

Förutsättningar som behövdes berörande lärande i samverkan var dels ett tillåtande och öppet klimat där alla blir lyssnade på och att det gavs ett utrymme för det. Det var även viktigt med acceptans, förtroende och respekt för varandra. På så sätt möjliggjordes en grund för kommunikation som var betydelsefull vid varje möte mellan två individer eller fler:

“Att vara lyhörd för andra människor och andra människors åsikter och lyssna, på det viset också ta lärdom. Jag menar även om jag kan mycket så finns det andra människor som kan och vet mer. Och andra saker än det jag kan. Så just det här med lyhördhet tycker jag är viktigt i vardagen. Just för lärande.” (2:3)

Betydelsen som informanterna ansåg att lärandet via samverkan fick är den stora tillgång till information och effektivitet som samverkan kunde ge. Det påverkade dem även så att de enklare kunde se delarna i det stora hela samt pendla mellan del och helhet för att hitta den bästa lösningen för kvinnan. Alla i det samverkande nätverket kunde bidra med varierande kunskaper från sina olika professioner och det bidrog även till att arbetet upplevdes som meningsfullt.

“[...] ju fler vi är inom samma organisation så är det ju också: ‘Vad kan alla bidra med?’ [...] och det är det som är så roligt och det är det som är givande. Jag kan inte allt. Jag kan utifrån samtal säga att ‘okej, du behöver ekonomisk hjälp, ja men då tar jag kontakt med försörjningsstöd så ser vi om vi kan ordna ett samråd och prata om det här och du kan få tid till personen’. Det är ju så snabbt som möjligt och det försöker vi också se till.” (1:4)

Även fast de hjälpsökandes behov kunde se olika ut var det viktigt med en gemensam grundläggande syn gentemot den hjälpsökande för att samverkan skulle kunna ske tillfredsställande:

“[...] vi har också olika roller och olika arbetsuppgifter vilket gör att ja, jag möter ju bara den kvinnan och barnen, någon kanske möter både och. Den som

utövar våldet och den som blir utsatt och barnen. Vi har olika roller så som kan påverka hur vi ser på och så. [...] Så kunskap är en jätteviktig fråga, när det gäller detta så att vi har samma grundkunskap och också samsyn, så att vi kan samverka, med varandra, på ett för klienten bra sätt.” (1:5)

7.4.4 Lärande genom samarbete

Informanterna som deltog i studien arbetade nära varandra på olika sätt vilket möjliggjorde för olika samarbeten. Exempelvis arbetade jourkvinnorna ofta ihop två och två eller på andra sätt inom sin verksamhet. Kvinnojouren samarbetade även med verksamheten och dess personal. Inom den verksamheten fanns ett öppet klimat mellan kollegorna som utgjorde en grund för deras samarbete samt för lärande:

“[...] vi jobbar väldigt nära varandra och vi känner varandra väl och vi har lång erfarenhet allihopa, som skapar trygghet i gruppen och det är också väldigt betydelsefullt och viktigt [...] och det möjliggör ju att vi, vi hjälps åt och vi samarbetar mycket och så.” (1:2)

Förutsättningar för samarbete var dels de samma som för samverkan angående tillåtande klimat som kunde ge förutsättningar för bra kommunikation. Att känna acceptans och förtroende var viktigt även här, då det lade en grund för alla typer av möten med andra individer. Sammanhållningen i gruppen upplevdes som en stärkande faktor med tanke på det tillåtande gruppklimatet, bland annat utifrån att de kände trygghet och kontinuerligt kunde utbyta erfarenheter. Både på utsatta tider för möten och samråd kring ärenden samt spontant då det dök upp något som behövde lösas. Det visade sig att informanterna hjälpte varandra mycket och kom med förslag till lösningar åt varandra som var av vikt för deras arbete. Det förekom även en slags gruppreflektion i dessa möten där individerna funderade över saker de gjorde bra och mindre bra samt hjälpte varandra att komma på lösningar:

“[...] våra samtal här, kollegor emellan. Att vi bollar saker, problematik som liksom någon kommer med [...] Att det finns högt i tak [...] och det är så viktigt att kunna bolla det med varandra. Svårigheter och så, att alltid kunna gå och fråga och alltid våga fråga. Ingen fråga är dum att fråga.” (1:4)

Ingen tvingade dock på varandra lösningar utan de gick till varandra om de ville ha råd varpå personerna sedan diskuterade möjliga lösningar. Utrymmet att ha möjligheten som samarbetet ger hade därmed betydelse för lärandet hos individerna i gruppen så länge de vill och kan lära. Något informanterna betonade som viktigt för att ett samarbete skulle fungera var att släppa in varandra i sina verksamheter och ha en öppenhet. Tillsammans var de starkare och blev tryggare då de delade med sig av sina kunskaper och erfarenheter till varandra:

“[...] så att det är väldigt unikt här [...] hur man går tillväga och hur man, släpper in varandra i sina verksamheter. För det gör man inte i andra, på andra ställen. Där är det ofta en kamp om, vem som har mest. [...] Så har vi det inte här [...] finns inga vi och dom.” (1:3)

Utöver detta tillkom ledarens roll i teamet. En faktor som påverkade lärande för informanterna var att ha stöd av ledaren och att bli bekräftad av denne. Hur ledaren betedde sig i gruppen påverkade det psykosociala arbetsklimatet. Att vara förstående var en viktig egenskap som ledaren behövde ha för att kunna stötta arbetarna samt att feedback gavs och togs emot. Individen kunde utifrån möten med ledaren lära sig förutsatt att hon själv var öppen och mottaglig för att ta emot feedback:

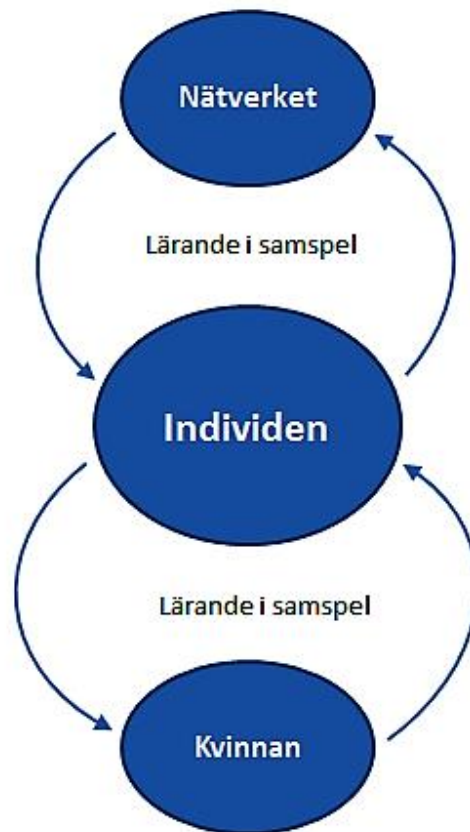
“Jag behöver ju känna att jag är stimulerad att vilja veta mer, att jag orkar veta mer [...] Och då är det min egna ork ja och då tänker jag att det är ju att ens arbetsgivare är generös och värnar om sin personal [...] Uppmuntran och att man inte hör att man bara är en kostnad [...]“ (2:2)

“[...] jag har fått mycket ansvar och jag har också vågat hoppa på saker som har utvecklat mig mycket [...] det har gjort att jag vågat göra saker och blivit trygg i roller som jag tidigare inte har [...] jag har getts möjligheter att få testa och göra saker [...] så fort jag får vara i ett flöde och där det får vara kreativt, man får tänka lite utanför boxen och där det är högt i tak [...] jag behöver vara i ett sådant sammanhang för att göra ett bra jobb, för att utvecklas. Och vi har en chef som har, eller ja, hon är ju mycket för det själv, med utveckling och tänka nytt och ta emot idéer och så här. Och det är jag väldigt tacksam för [...]“ (1:5)

7.5 Lärandemodell utifrån resultatet

En grund i resultatet utgjordes av att individen lärde sig i mötet med kvinnan. Detta kunde sedan användas både individuellt eller tas till gruppnivå där nätverket kunde lära av detta. I sin tur kunde individen i nätverket få nya kunskaper utifrån gruppen som denne sedan kunde ha med sig i nästa möte med andra kvinnor. Denna process födde lärande på både grupp- och individnivå via ett ständigt utbyte av erfarenheter och kunskap så länge förutsättningarna som fanns för individen och lärandet var de rätta.

© Anna Eliasson & Katarina Olsson, 2015



Figur 2 - Lärandemodell

För att lärande ska ske i samspel mellan kvinnan och individen samt mellan individen och nätverket krävs olika förutsättningar. Pilarna symboliserar dessa förutsättningar som främst handlar om mottaglighet hos individen, nätverket och kvinnan samt att utrymme ges och fås i samspellet mellan polerna.

8. Analys av resultat

Studiens syfte har besvarats genom deltagarnas upplevelser kring lärande. Det handlar om ett lärande som bidrar till deras breda kompetens kring att arbeta med kvinnor utsatta för våld i nära relationer. De belyser denna kompetens som betydande i resultatet och nedan följer en analys av detta relaterat till tidigare presenterad teoridel.

8.1 Lärande som process sker konstant, både omedvetet och medvetet

För respondenterna var lärande en process som kan fortgå genom hela livet. Det går att lära sig så länge förutsättningarna är de rätta och individen själv är motiverad. Lärande som först var omedvetet kunde senare medvetandegöras och kunskapen kom till användning i situationer där den behövdes. Ett lärande som sker omedvetet samt kunskap som inte omedelbart kan identifieras är av stort omfång och har betydelse för människans identitet, förståelse och beteende (Illeris, 2007, s. 254-255, 33). De intervjuade personerna anser att allt lärande har betydelse och lärandet främjar i sin tur individernas kompetens. Människan har kapacitet för kontinuerligt lärande under hela sin livstid och att lära är för människan en förmåga av självfallen karaktär som krävs för att leva och utvecklas (Bernhard & Grundén, 2010, s. 37-38). Brist på lärande kan därmed motverka den mänskliga utvecklingsförmågan vilket i sin tur kan påverka verksamheten och dess utveckling (Illeris, 2007, s. 90) För alla parter är det därmed främjande att en verksamhet fungerar på ett sätt som möjliggör olika typer av lärande för individen.

8.2 Meningsfullhet går hand i hand med delaktighet och intresse

Meningsfullhet är något som är starkt knutet till lärande för informanterna. Det i sin tur hörde ihop med både intresse, nyfikenhet och delaktighet. Vid vissa lärtillfällen, speciellt formella sådana, var upplägget pålagt uppifrån utan delaktighet från de berörda och dessa sågs då inte alltid som de tillfällen de lärde sig mest utan att det rent av kändes viktigare att få utföra saker i praktiken. Andersson (2004, s. 161) skulle benämna detta som ett anpassningsinriktat lärtillfälle där ramarna är fasta från början vilket kan hämma personers utvecklingspotential.

Att istället ha en delaktighet kring vad som ska läras samt hur, kan vara främjande för lärande enligt både informanter och Andersson (ibid.). Flera formella lärtillfällen fick deltagarna i studien önska själva och dessa upplevdes då som mer meningsfulla och utvecklande. Där kunde kunskaper få ett lyft och lärande infinna sig i större grad enligt informanterna. Det kunde även utveckla engagemanget hos individerna. Om personer i en verksamhet ges möjlighet att påverka det som de behöver för att kunna utföra sitt arbete på ett bra sätt gynnar det både individ och verksamhet (Illeris, 2007, s. 126). Då kan det också enklare infinna sig en balans mellan olika former av utbildning och praktiskt arbete samt att engagemanget kan stärkas.

8.3 Lära av varandra - samverkan, samarbeten och gruppen som plattform

Informanterna upplevde ett givande och tagande av kunskap både via sin egen arbetsgrupp, via samarbete med kvinnojouren samt via samverkansparterna. Vygotskij (Bråten & Thurmann-Moe, 1998, s. 105-106) benämner detta som ett holistiskt lärande. De lär i ett sammanhang av och med varandra där del och helhet samspelar. De olika verksamheterna lär inom respektive verksamhet men också mellan de samverkande enheterna. Det är i de omgivande miljöerna som lärandet växer fram och med det här sättet att arbeta kan lärandet stärkas ytterligare. När individerna var i behov av kunskap och råd för en viss situation sökte de samtidigt efter sådant hos de andra inom nätverket. Genom dessa ofta informella stunder kunde individerna bolla fram och tillbaka med varandra till en passande lösning skapades. Detta kan vara beskrivande för det lärande som sker genom samspelsformerna som kallas för verksamhet och deltagande (Illeris, 2007, s. 126). Vygotskij i Bråten (2011, s. 23), stödjer resultatet då denne påpekar att individen ständigt lär sig i grupp. Både i samspelet med de andra samt ytterst genom den egna kognitiva processen. Det här kan ske både medvetet och omedvetet för studiens deltagare och enligt teorier. En högre nivå av lärande kan även nås genom att lära av och med varandra. Studiens deltagare uttryckte vikten av att ha någon att diskutera och ventilera sina tankar med vilket upplevdes som en tillgång att kunna rådgöra med kollegor eller personer i nätverket. Både dessa informella gruppreflektioner samt utsatta tider för olika typer av reflektion, såsom handledning, bidrog till ökad kunskap, större tillgång till information samt effektivitet i arbetet. Det här kan liknas vid ett utvecklingsinriktat lärande där en individ eller grupp analyserar och försöker lösa ett problem samtidigt som det också söks en förståelse för det. Att arbeta på det här sättet främjar "den högre ordningens lärande", ett lärande som ger mer i längden för en person (Andersson, 2004, s. 161). Utan att få mötas på dessa olika sätt hade arbetet för personerna försvårats och tagit längre tid. Att samverka med olika instanser rörande de utsatta kvinnorna ansågs även det som oerhört positivt. För några år sedan var inte denna samverkan så stor utan det är under senare år den expanderat vilket ses som en givande effekt för de inblandade. Medarbetarna kring det skyddade boendet som kvinnorna befinner sig i upplever att saker händer snabbare för dem nu efter att ett nätverk har byggts upp kring kvinnorna, vilket minskar återvändsgränderna.

Deltagarna i studien lär sig olika handlingsmöjligheter som sedan kan appliceras på olika situationer, vilket utgör en ackommodativ process (Illeris, 2007, s. 62). Genom att arbeta i ett nätverk kan det här, enligt resultatet, öka för informanterna. Eftersom det här arbetssättet fungerar så bra är en förhoppning från mångas sida att knyta denna samverkan närmare och utveckla den till att bilda ett team kring kvinnorna i det skyddade boendet. Ett sådant team skulle kunna bestå av de olika instanser kvinnorna kommer i kontakt med inom exempelvis socialtjänst och polis. Att det ska finnas någon inom varje instans som har en stark koppling till jourboendet och har prioriterat arbete gentemot det i första hand.

Enligt studiens resultat kunde lärande i grupp bidra till ett individuellt lärande samt att individen kan lära andra. Lärande i grupp kan ses som ett samarbete där varje individ med sitt unika bidrag tillför saker till arbetsprocessen, något som kan främja allas vidareutveckling samt underlätta för arbetet. Precis som både Vygotskij (Bråten, 1998, s. 24) samt Ellström och Hultman (2004, s. 13)

poängterar. För att detta lärande ska få utrymme och kunna ske behövs ett tillåtande klimat, tillit till varandra och högt i tak enligt informanterna, där acceptans och respekt blir viktiga nycklar. Också Lagrosen och Winroth (2010, s. 238) påpekar vikten av dessa förutsättningar. En sådan öppenhet minskar även konflikter. En ledare kan lära av sina medarbetare lika mycket som medarbetarna kan lära av sin ledare samt via varandra (Blomquist & Röding, 2010, s. 72-73, 238). Dewey (2009, s. 256-257) pekar därtill på att uppmuntran och stöd påverkar engagemang och intresse positivt samt är främjande för fortsatt lärande hos individer. Dessa faktorer skapar ett bra klimat för lärande mellan människor och därmed också för individen själv.

I studiens fall ansågs en gemensam värdegrund och kunskapsgrundsyn som essentiellt. Speciellt i och med det nära samarbetet mellan de två verksamheterna för de utsatta kvinnorna. För att ett samarbete ska kunna fungera betonar informanterna hur viktigt det är att monopol på lärande, kunskap och erfarenheter upphör att existera. Det här är något som även Ellström och Hultman (2004, s. 30-31) poängterar är en grundpelare för ett fungerande samarbete. Det skapar även ett sammanhang för lärande, ger verksamheter ramar och en riktning kring vad som ska fokuseras som är av vikt för att lärande ska främjas (Ellström, 2004, s. 24; Ellström & Hultman, 2004, s. 30-31). Tidigare hade monopol på kunskap upplevts från de avlönade gentemot de ideellt arbetande. Något som har arbetats på för att kunna släppa in varandra i sina verksamheter. Idag har ett gynnande samarbete utvecklats där verksamheterna kan ge och få kunskap av varandra samt att insatser kan göras effektivare. I sin tur kommer detta ytterst till gagn för de utsatta kvinnorna. Deltagarna poängterar ofta att anledningen till varför samarbetet blivit så bra är på grund av att de numera släpper in varandra i verksamheterna samt att ingen anser sig vara förmer någon annan. Det här gäller även för verksamheter de samverkar med men exakt lika mycket är inte sagt om detta gällande verksamheterna för samverkan som för samarbete.

8.4 Individen som nyckel

Samtidigt som lärandet i samspel med andra i nätverket upplevdes som en grundförutsättning för att arbetet med de utsatta kvinnorna skulle fungera kan individen ses som en nyckel till dessa processer. Eftersom det handlar om individens tillägnelse av det som skett i samspel med andra (Bråten, 1998, s. 16; Illeris, 2007, s. 37). Vidare har individens lust och intresse för att lära en stor betydelse för att kunna utföra det arbete och uppdrag som krävs för verksamheternas och de hjälpsökandes skull. Illeris (2007, s. 90, 247) beskriver att när initiativet till ett lärande är självvalt skapar det en lust att vilja fortsätta lära vilket samtidigt är ett effektivt sätt att lära på och som främjar det samt individens utveckling. Studiens resultat genomsyras av informanternas drivkrafter bestående av engagemang och intresse som de upplever gentemot deras arbete och därmed lust att vilja veta mer kring hur de kan hjälpa på bästa sätt.

Deltagarna upplever att det sker ett ständigt lärande av nya kunskaper och erfarenheter för dem. Det handlar främst om den assimilativa lärandetypen där individerna bygger på det kunskapsområde de har kring utsatta kvinnor med ytterligare lärdomar och erfarenheter. Samtidigt så lär sig individerna utifrån det ackommodativa sättet genom att de behöver vara flexibla och kunna känna av situationer med andra individer, där de kan inta ett kritiskt förhållningssätt samt att de även är medvetna om dessa processer (Illeris, 2007, s. 58-63).

Informanterna lade tyngd vid hur viktigt det var att kunna läsa av kvinnan för att kunna hjälpa henne på bästa sätt, vilket kunde ta ett tag att lära sig. Detta handlar om att ha en sensibilitet vilket utvecklas genom ett ackommodativt lärande. Individerna har då förmågan att kunna känna av stämningen, uppfatta vad som sker och avgöra vad kroppsspråket säger (Illeris, 2007, s. 158). Vidare går det antyda att ett transformativt lärande har skett hos deltagarna, dock förklarar Illeris (2007, s. 66) att det är en avancerad lärandetyp som sätter igång förändringar i individens beteende som kräver en stor del psykisk energi och ofta sker vid situationer av krishantering. Studiens deltagare har dock förändrat olika beteenden och attityder gentemot sig själva och andra på grund av arbetets innehåll och påverkan på dem. Vilket har förbättrat och präglat hela individens tillvaro och dessa faktorer framhävs som betydande för lärandetypen (ibid.).

8.5 Erfarenhetens drivkraft

Resultatet visade att en teoretisk grundkunskap kunde ge en trygghet för medarbetaren i arbetet. Samtidigt fanns upplevelsen av att tidigare livserfarenheter och praktiska utförandens bidragande erfarenheter var mer betydelsefullt och som kompletterade individens lärande och kompetens. Dessa erfarenheters lärdomar var enklare att komma ihåg och plocka fram när de behövdes än att enbart stå på en grund av formella eller teoretiska kunskaper. Detta är något som Dewey (2009) framhäver genom att både erfarenheter och teoretisk kunskap är betydelsefullt att ha, samtidigt som:

“Ett gram erfarenhet är bättre än ett ton teori, helt enkelt för att det bara är i erfarenheten som teorin har en bestämd och kontrollerbar betydelse. En erfarenhet, även en mycket blygsam erfarenhet, kan generera och bära hur mycket teori (eller intellektuell innehåll) som helst, men en teori utan erfarenhet kan inte begripas fullt ut ens som teori” (Dewey, 2009, s. 188).

Något som kan förklara detta djupare är att erfarenheter skapas genom subjektiva processer vilket innebär att de betraktas olika för samtliga som upplever dem. Samtidigt är lärdomar som skapats via erfarenheter sammanlänkade med individers känslcentrum. Genom upplevelser och erfarenhetsmässiga läroprocesser bidrar involverade känslor till att motivationsgraden kan öka vilket utgör en drivkraft för individens lärande (Illeris, 2007, s. 152-153). Ju mer avancerad lärandetypen blir, exempelvis det som sker från en assimilation till ackommodation och därifrån till ett transformativt lärande, desto mer psykisk energi krävs av individen. Vidare är en individs känslor och tankeförmåga ömsesidigt beroende av varandra, då de ständigt behöver anpassas till varandra. Känslor som skapar intresse och berör sådant som värdesätts i livet, appliceras till de handlingar som tar sin utgångspunkt i intellektet. För att tanke- och handlingsförmågan ska fungera måste den därmed vara motiverad med en känslomässig laddning, exempelvis för att kunna lösa ett uppkommet problem. Därmed utgör dessa varierade känslor en grund för hur individens grad av motivation, vilja och attityder ser ut inför olika lärandeprocesser (Illeris, 2007, s. 101, 103, 110). Studiens deltagare uttryckte att det var viktigt att få testa själv och skapa sina egna erfarenheter vilket kan relateras till olika underliggande känslor som det aktuella sammanhanget och ett lärande genom erfarenheter sammanlänkas med. Det kan även handla om den nyfikenhet och öppenhet till att fortsätta lära sig som ökade kunskaper och erfarenheter

bidrar med samt betydelsen av att lära sig medan själva utförandet pågår, något som ger lärandet en större innebörd och mening (Dewey, 2009, s. 256-257).

8.6 Reflektionens värde för lärande

Informanterna uttryckte att samtliga erfarenheter som de bar på var av värde och som kom till användning i olika sammanhang under både arbete och fritid. För att individen skulle kunna se hur och var dessa kunde tillämpas krävdes en reflektionsprocess, vilken antingen skedde medvetet eller omedvetet. Genom reflektion rekonstrueras erfarenheter till kunskap som kan utvecklas till kompetens. Individen står i centrum för denna process och utgår från sig själv och sina erfarenheter genom att fundera över vad som hände, kändes, tänktes och lärdes (Blomqvist & Röding, 2010 s. 47-48). Det går även att inkludera en beskrivning av lärandets kreativa aktivitet relaterat till reflektion, genom hur betydande det är att individen kan använda sin förståelse och vet hur den kan appliceras i olika kontexter. För att kunna tillämpa denna förståelse i varierande situationer krävs just en kreativitet och reflektionsprocess, i vilken individen ifrågasätter och påverkar tankarna om det som upplevts för att slutligen använda sig av lärdomarna när det behövs (Øzerc, 1998, s. 145). I mötet med den kvinnan blev denna process tydlig när reflekterade händelser komna ur tidigare interaktioner kunde användas för att hjälpa i den aktuella situationen. Samtidigt behövde denna kunskap anpassas till den unika individens behov som satt framför dem. Under möten med kvinnorna upplevde även informanterna att de reflekterade en del kring sin egen person, så kallad spegling och reflexivitet (Illeris, 2007, s. 87-88). Sådana reflektioner och erfarenheter kunde skapa en trygghet inför mötena och de upplevde att det bidrog till personlig utveckling och utökade deras kompetens. De kände att de lärde sig om sig själva och fick en större självinsikt och medvetenhet om sig själva genom dialog med kvinnan och andra inom nätverket. Relaterat till Andersson (2004, s. 157-161) kan detta stärkas genom att olika livserfarenheter är betydelsefulla som kan bidra till en individs utveckling. Individerna kan även genom dessa reflektioner och erfarenheter ha utvecklat en praktisk klokhet och ökad livsvisdom, som gett dem en större förmåga att kunna hantera arbetets vardag samt sin egen livssituation (Nordin, 2008, s. 150).

Emellanåt uppstod situationer där den hjälpsökande snabbt behövde hjälp med exempelvis skyddat boende och där flera ting behövde struktureras och samordnas. Vid sådana tillfällen kan en så kallad reflektion-i-handling inträtt där individen direkt reagerar och agerar för att lösa den uppkomna situationen med hjälp av kunskap som denne redan besitter (Illeris 2007, s. 89).

8.7 Lärandets balansgång

En förutsättning för lärande för deltagarna är att det finns en mottaglighet hos personen, vilket påverkas av olika saker. Intresse och meningsfullhet har tidigare tagits upp. Ytterligare påverkansfaktorer handlar om graden av stress, förändring, samt arbetsbelastning. Att ha för mycket att göra minskar graden av lärande för informanterna. Även om det finns tillfällen att lära går det ej in för individen vilket gör att det förlorar syftet (Ellström & Hultman, 2004, s. 27-31, 302). Därför behöver utrymme att lära finnas. En viktig sak att ha i åtanke är spänningsförhållandet mellan förändring och stabilitet. Vid för mycket förändring och lärande motverkas

det positiva syftet och individen kan ej tillgodogöra sig av att befinna sig i lärandeprocessen. Att få tillräckligt med utrymme, resurser och tid för något kan istället främja lärande på en arbetsplats (Ellström & Hultman, 2004, s. 302-303). Informanterna anser att det stundtals är för mycket annat att göra utöver de praktiska arbetsuppgifterna vilket går att koppla till utvecklingens och utförandets logik. Dessa behöver ha balans mellan sig för att lärande ska ske, mellan förändring och stabilitet, rutiner kontra utveckling (Ellström & Hultman, 2004, s. 34-39). Verksamheterna där studiens deltagare arbetar tenderar att befinna sig lite för långt ut mot utvecklingslogikpolen och att det antagligen, i vissa avseenden, kunde vara önskvärt att få mer tid att arbeta mer rutinmässigt. Det är inte framgångsrikt att ösa på med ny information då det redan är mycket att göra eftersom mottagligheten blir sämre. Självklart behöver en person vara öppen för att lära men det går ej att vara det hela tiden. Både en öppenhet för förändring och lärande behövs samt de rätta förutsättningarna för att kunna ta till sig och internalisera kunskap. Att skapa dessa ligger främst på ledaren inom organisationen.

Deltagarna i studien anser ändå att de lär sig mycket i sina arbeten. Då de kan diskutera mycket med varandra, samarbeta och samverka i nätverket samt på arbetsplatsen kan det hända att deras proximala utvecklingszon främjas. Att lärandet alltså befinner sig på en nivå som är inom det en individ klarar av men som denne behöver någon typ av hjälp för att lösa. Med hjälp från någon annan klarar personen mer än den gjort på egen hand (Dale, 1998, s. 42-43). Det här talar i sin tur för att det är effektivt att ha kontaktytor för samarbete och samverkan.

9. Annas diskussion

I följande ordning diskuteras individens lust att lära i förhållande till begreppet livslångt lärande. Vidare lyfts olika faktorer som kan verka främjande för deltagarnas utrymme och mottaglighet för lärande inom verksamheterna.

9.1 Ett livslångt lustfyllt lärande

Utifrån att informanterna upplever att det ständigt pågår lärandeprocesser kan en form av livslångt lärande anses äga rum. Det handlar om ett lärande som denna studie vill lyfta fram som det individen tar initiativ till själv eller i samspel med verksamheterna. Genom ett resultat av att det finns ett intresse och engagemang till att stötta den hjälpsökande och därmed upplever en genuin lust till att lära, vilket är en viktig drivkraftsaspekt för lärandeprocesser (Illeris, 2007, s. 90).

Dock problematiserar Illeris (2007, s. 34-35, 172, 194) begreppet livslångt lärande genom att det tidigare kretsade kring att alla individer skulle ges möjlighet att lära utan gränser. Ett lärande som på senare tid utvecklats till ett slags krav inom flera länder samt dess regeringar och som förknippas med kunskapssamhällets krav på effektivitet, konkurrenskraft och tillväxt. Det handlar om ett lärande som främst relateras till utbildningar och därmed antas vara av en mer formell art där tydliga krav och på förhand satta mål, utifrån och uppifrån, råder för att lärande och kunskapsbildning ska äga rum.

Vad kan då ett självtaget och lustfyllt initiativ till lärande som uppmärksammas i denna studie benämnas som? Det handlar om att lustfyllt lärande när intresse och engagemang äger rum för ett ämne, vilket samtidigt kan vara ett livslångt lärande men utan den negativa koppling till effektivitet och konkurrensmässiga krav, som begreppet fått på senare år (Illeris, 2007, s. 34-35; Nordin, 2008). Därför blir det relevant att tydliggöra vilken definition av livslångt lärande som avses. Ett lärande som ämnas vara livslångt bör sträva efter att vara hållbart i längden för både individer, verksamheter och samhällen. Detta bidrar till att det kan vara problematiskt att synkronisera det med de ekonomiska och politiska kraven som kanske inte alltid utgår från långsiktiga och hållbara perspektiv. En grundläggande förutsättning för att kunna praktisera ett livslångt lärande bör vidare vara att lust för lärande existerar, också för att större möjligheter till engagemang i ett livslångt lärande kan uppstå, som Nordin (2008) lyfter. Möjligtvis kan ett livslångt lärande vara både lustfyllt och kravfyllt på samma gång men det behöver finnas en balans mellan dessa poler så att begreppet, om önskvärt, kan närma sig sitt ursprungliga syfte. Det lärande som denna studie visar resultat av ses som ett lärande som inkluderar individens hela livsvärld. Genom att deltagarna själva har uttryckt att det är lärandeprocesser som de upplever sig ha växt av på ett personligt plan och kompetensmässigt vilket ger stor nytta i praktiken (Nordin, 2008, s. 150, 153).

9.2 Hur främja deltagarnas utrymme och mottaglighet för lärande?

För ett arbete som ska syfta till att främja och underhålla förutsättningar som krävs för att individerna ska lära i verksamheterna kan fokus riktas till faktorer som främjar individers hälsa på arbetsplatser. Förhoppningsvis kan ett sådant fokus bidra till att lusten att lära stimuleras och främjas. Därigenom kan en parallell dras mellan förutsättningar av mottaglighet och utrymme som individerna behöver för att kunna lära, till att det behöver finnas en balans mellan krav och resurser. Eriksson (2003, s. 254-255) beskriver att det handlar om de krav som ställs på individen genom arbetet i förhållande till de resurser denne tillhandahåller för att kunna utföra sitt arbete. Dessa resurser, i form av tid, kompetens, engagemang eller ork kan med andra ord handla om den mottaglighet som individen mer eller mindre har. Är denna låg utgör det ett hinder för lärandeprocesser och har inte individen tillräckligt med resurser kan arbetet bli svårt att utföra. Finns däremot en mottaglighet kan individen tillgodogöra sig av skeenden i samspel med andra och lärdomar och kunskaper kan skapas. Olika krav, bland annat i form av arbetsbelastningsgrad kan handla om det utrymme som ges dem från kollegor, ledarskap och andra i nätverket. Om kraven är för stora och utrymmet för litet, påverkar det både arbetets utförande och lärandemöjligheter negativt. Det behövs därmed finnas en balans mellan både faktorerna och förutsättningarna för att dels skapa goda förutsättningar för individernas hälsa så att arbetet kan utföras så bra som möjligt och dels att lusten för att lära och dess tillägnelse fortsätter vara närvarande.

I och med denna dragna parallell kan de existerande kraven och resurserna för individerna i verksamheterna i sin tur utgöra betydelsefulla förutsättningar för att förutsättningarna utrymme och mottaglighet bidrar till och skapar lärandeprocesser. Vidare är det viktigt att samtliga parter inom verksamheterna tar ansvar för att dessa främjas. Enligt Eriksson (ibid.) utgör ledarskapet en viktig förutsättning för att de krav som ställs är rimliga och att arbetsuppgifter varierar.

Ledarskapet bör också bekräfta sina medarbetare kontinuerligt genom stöd, uppmuntran och feedback. Vidare kan individens utrymme stärkas genom att det finns ett tillåtande och öppet klimat innehållande respekt och tillit gentemot varandra inom verksamheterna. Både krav för arbetet och utrymme för lärande kan främjas om det skapas en balans mellan det praktiska arbetet och olika utbildningar. Utrymmet kan även vidgas genom att skapa ytor och forum som möjliggör för lärande så att det enklare kan tillägnas individen. Genom ett individuellt ansvar kan resurser och mottaglighet stärkas om en balans mellan arbete och fritid finns för att tid för återhämtning kan skapas.

Personal och jourkvinnor innehar en viktig roll i mötet med den hjälpsökande, där samtalet dem emellan utgör en utgångspunkt för att kvinnan ska få hjälp att återta makt och kontroll över sitt liv, genom att de som bemöter kvinnan vågar fråga, prata och orka lyssna (Wade, 1997, s. 24; SOU 2015:55, s. 123-124). För att arbetet ska bli så bra som möjligt ses det som essentiellt att en god balans mellan personalens och jourkvinnornas utrymme och mottaglighet samt mellan krav och resurser existerar. Då deras mående i vardagen samt lärande och kompetenser för arbetet reflekteras i hur bemötandet ter sig med de hjälpsökande.

10. Katarinas diskussion

I den här diskussionen lyfts frågan som handlar om ledningens förhållande kopplat till lärande. Vidare diskuteras fortsatt forskning för kontexten samt dess relaterade fält. Avslutningsvis diskuteras de betydelser resultaten kan ge, både i verksamheterna samt i samhället.

10.1 Ledningens förhållningssätt till lärande kopplat till verksamheterna

Hur ledningens sätt att se på lärande och kunskap påverkar verksamheterna och dessa konsekvenser kan vara både positiva och negativa. Något som framkom i studien var att deltagarna ibland kunde uppleva att det var för mycket vidareutbildning pålagt uppifrån. Informanterna ansåg dock att om de ej fick någon utbildning alls hade arbetet med kvinnorna inte blivit lika bra. De kunde absolut se syftet med att utvecklas men då de redan hade mycket praktiska uppgifter att göra hade de hellre arbetat med dessa istället för att gå en kurs. Det här gällde främst för dem som lönearbetade. Lärande är både en utvecklande och nödvändig aspekt av ett arbete. Det kan utveckla individen samtidigt som utveckling behövs för att möta de förändringar som sker i omvärlden (Ellström, 2004, s. 39; Ellström & Ekholm, 2004, s. 139). Lärande är också nödvändigt i personernas arbete med kvinnan, så att de kan stödja henne på ett lämpligt sätt. Det finns dock olika sätt att se på lärande och vad lärande innebär. Om utbildningsbiten blir för stor i proportion till arbetsbördan och vad som är möjligt att implementeras sker inte lärande i samma grad och motstånd kan istället uppstå. Här blir det viktigt för ledarna att vara lyhörda mot sina medarbetare. Det går inte att lära nytt hela tiden. Inte heller att förändra många saker på en gång. Det blir svårt att veta vad som fungerar i praktiken om många saker förändras samtidigt. Har medarbetarna för mycket att göra och för mycket att ta till sig kan de ej utföra sitt jobb på ett tillfredsställande sätt. Just det, att utföra sitt dagliga arbete är det viktigaste i deras uppgift eftersom det är på det sättet kvinnan får nytta av deras hjälp och

stödfunktioner. Finns ingen tid till att ta reda på vad kvinnan behöver och vara lyhörd inför det här faller uppdraget som de arbetar för.

Kan det vara så att det lärande som sker informellt i verksamheterna delvis glöms bort av ledningen? Det verkar, enligt resultatet, vara där lärandet sker till störst del. Kan det vara så att ledningen främst ser det formella lärandet som lärtillfälle? Resultatet tyder på det. Något som kan vara av vikt att ha i åtanke är att utbildning inte alltid innebär lärande (Ellström & Hultman, 2004, s. 27-31, 302). Dock menar Rönqvist (2004, s. 209) att båda behövs för varandra och med rätt balans mellan dem kan både det informella samt formella lärandet främjas.

Att lära av varandra var enligt studien något som kunde öka lärandet ytterligare. Då kunde helheten bli mer än summan av delarna. Att lära via både teorier, via erfarenheter och praktiskt arbete både individuellt och tillsammans med andra flätades ihop och dessa läranden gav mycket för varandra eftersom människan ej kan lära i ett vakuum (Dewey, 2009, s. 188; Illeris, 2007, s. 37-38). Det här stärker även syftet med nätverket. Att lära av varandra är något som ledningen hade kunnat ta mer fasta på. Utöka samspelet mellan dem och medarbetarna i respektive verksamhet. Personer som befinner sig i den dagliga verksamheten vet om någon vad som behövs för att motsvara omvärldens behov. Det går att tillsammans bilda en större resurs gällande vad som behöver läras nytt samt på vilket sätt. Medarbetarna får i dagsläget påverka vissa utbildningar de vill gå men det borde kunna utökas till att omfatta fler tillfällen att påverka, både vilka och hur många utbildningar de ska gå. Sedan kanske vissa behöver en typ av utbildning medan andra behöver en annan eftersom alla har olika kunskaper med sig sedan tidigare? Studiens deltagare var väldigt självgående och sökte även på eget initiativ upp ny kunskap på olika sätt. Kanske har ledningen inte tänkt på att det här sker i så stor utsträckning som det enligt resultatet gör? Att detta kan vara en bidragande anledning till varför tiden hellre vill användas till det dagliga arbetet vid vissa utbildningstillfällen? En ökad dialog med medarbetarna gällande det här har potential att även främja verksamheterna så att tiden används väl. Att tillsammans diskutera vad som behövs för att främja även det individuella lärandet kan vara en ide att utgå ifrån. På så vis kan åtgärderna för informellt individuellt lärande förbättras (Rönqvist, 2004, s. 203).

Att öka delaktigheten kan bidra till att öka både motivation och meningsfullhet som var viktiga förutsättningar för lärande både enligt studien och enligt teorier. Skulle personerna kunna tillgodogöra sig lärande och få tid att reflektera över det kommer även syftet med lärandet uppnås enklare. Något som en ökad delaktighet kan vara med att skapa (Andersson, 2004, s. 157-161; Nordin, 2008, s. 154). Därmed skulle verksamheterna med stor sannolikhet gynnas av ett arbetssätt som stimulerar till större delaktighet och utökad dialog mellan medarbetare och ledning gällande lärande, vilket även skulle främja de hjälpsökande.

10.2 Fortsatt forskning

Studiens resultat kan bidra med reflektioner berörande en bild över upplevelser av lärande hos personer som arbetar med utsatta kvinnor kopplat till verksamheterna och kontexten de befinner sig i. Likväl kan studiens resultat påvisa hur de olika typerna av lärande hänger ihop och kan främjas om de rätta förutsättningarna finns. Eftersom det varit en utmaning att hitta forskning

relaterat till ämnet i sin kontext valdes att göra en studie med breda och öppna frågor för att fånga deltagarnas egna upplevelser av ämnet. Då studien haft en så bred karaktär finns det mycket mer att ta reda på, exempelvis angående förutsättningar. Då studien inte haft primärt fokus på förutsättningar för lärande utan på deltagarnas upplevelser av lärande i stort har förutsättningarna för lärande inte utretts så djupt som det hade kunnat. Informanterna har ofta tangerat saker som rör förutsättningar som begrepp och studien har främst fokuserat på *hur* personerna lär sig. Ett ämne att se vidare på är vad som främjar förutsättningarna för lärande och gå in djupare kring vilka dessa är samt hur de samspelar. Något annat att forska vidare kring hos personer som arbetar med utsatta människor är hur kompetensutveckling kan se ut i dessa verksamheter. Vad innehåller den, vem går på den, vilka behöver den, hur bedrivs den, vad ger dessa utbildningstillfällen i praktiken, hur ser möjligheten att påverka kompetensutvecklingen ut? Dessa utgör frågor som hade kunnat undersökas. Eftersom en grundkompetens behöver finnas hos personer som arbetar med utsatta blir det därmed relevant att forska kring hur denna kompetens kan påverka mötet med den utsatte och det stöd personen kan få. Det är även intressant att se på ämnet kompetensutveckling då vi lever i ett samhälle med hög förändringshastighet och där saker ständigt ändras, varpå kompetensutveckling behövs för att hålla sig à jour med omvärlden. Samtidigt kan kompetensutveckling stödja det informella lärandet och tvärt om (Ellström, 2004, s. 32-33; Rönnqvist, 2004, s. 208-209), något som det hade varit intressant att forska på kring verksamheterna.

Den här studien har fokuserat på dem som arbetar med utsatta kvinnors perspektiv. Här ses också att fler fält behöver studeras relaterat till den här studien för att få en mer holistisk bild. Det hade även varit av värde att studera de utsatta kvinnornas upplevelser av vad som anses viktigt för dem gällande insatserna som görs för dem. Samt upplevelser kring hur de tycker att arbetet som arbetarna gör för dem är, om de är lyhörda för kvinnornas behov och dylikt. Är arbetssättet som i resultatet framkommer som effektivt även det utifrån var kvinnorna upplever? En ytterligare aspekt att ta hänsyn till samt studera vidare är barnens perspektiv. Det är inte bara kvinnan som behöver hjälp och stöd utan ofta finns barn med i bilden. Hur är det för dem att leva i situationen som skapats? Vad görs för barnens bästa? Vad anser barnen själva att de behöver? Här kan framtida studier delvis fokusera på barnens upplevelser och deras behov samt även undersöka hur verksamheterna arbetar för att se till barnens bästa. Samtliga förslag till fortsatta studier och forskning bör syfta till att främja de insatser som görs så att de kan bli så bra som möjligt för de utsatta, både kvinnor och barn eftersom på de sätt verksamheterna bedrivs ytterst påverkar dem som berörs av insatserna (Ellström, 2004, s. 39-40).

10.3 Vad kan resultaten få för betydelse?

Det finns flera olika betydelser som resultatet potentiellt sett kan få. I verksamheterna kan det bli som ett kvitto på att hur de arbetar fungerar på ett sätt som gör att kvinnorna som de ska hjälpa gynnas. Att ha kontaktytor att mötas på, både formellt och informellt är något som förbättrar arbetet gällande insatserna för kvinnan. Även SOU (2015:55) föreslår att ett gränsöverskridande arbete mellan berörda instanser borde vara en nationell strategi för arbetet med utsatta kvinnor. Studiens resultat visar på att arbetet blir effektivare och individerna får även större möjlighet att se både delar och helhet gällande kvinnans situation och vad som bör och kan göras för att stödja

henne. På det här sättet främjas även lärande som individen sedan kan använda sig av (Bråten & Thurmann-Moe, 1998, s. 105-106). Då resultatet visar på så positiva egenskaper kan det bli aktuellt både att fortsätta arbeta för att bibehålla dessa på ett fungerande sätt, men kanske också att skapa fler kontaktytor och utöka samverkan mellan ytterligare instanser som också möter den utsatta kvinnan. Det här är något många deltagare i studien önskar. Vissa pratar om att de hade velat utveckla ett team bestående av alla instanser som kommer i kontakt med dem som upplever våld i nära relation och att det på varje sådan ska finnas en eller flera personer som ingår i teamet. Det hade på så vis rört sig om ett gränsöverskridande team. Att de arbetar både på respektive arbetsplats eller frivilligorganisation samtidigt som de också träffas i egenskap av nätverk. Något som hade kunnat effektivisera insatserna ytterligare men kanske också ge de utsatta en bättre kvalitet i mötena med verksamheterna. På så vis att personerna i nätverket exempelvis har samma förhållningssätt gentemot de utsatta. Det här gäller om nätverket utvecklat gemensamma mål och grundsyn samt släpper in varandra i verksamheterna vilket är essentiellt för samarbeten (Ellström, 2004, s. 24; Ellström & Hultman, 2004, s. 30-31). Görs ej det här kan det istället bli problematiskt att samarbeta, vilket studiens resultat visar på. Resultatet visade dock att vid en öppenhet gentemot varandra kunde de inblandade verksamheterna påverkas positivt och fungera mer effektivt. Att samverka och samarbeta är även något som SOU (2015:55, s. 266) visat främjar arbetet med utsatta kvinnor. Det är därmed en god idé att fortsätta se på möjligheter för att det här underhålls samt förbättras och eller utökas.

Ett ytterligare sätt som studien kan ha betydelse för är för andra kommuner att fundera kring vad det skulle kunna ge för dem att arbeta på det sätt den här kommunen gör. Då det är ett sätt som gör att insatser kan göras effektivare skulle det kunna hjälpa fler personer på kortare tid, att de som behöver får snabbare hjälp. Enligt en tillsynsrapport från inspektionen för vård och omsorg (2014) kan arbetet som görs för utsatta kvinnor vara bristande i flera kommuner och behöver därmed förbättras. Om fler kommuner skulle inspireras och använda sig av ett liknande arbetssätt skulle det kunna betyda att fler kvinnor skulle kunna få den hjälp de behöver. Potentiellt skulle insatserna även kunna ske snabbare. Vilket blir betydelsefullt både för individer och samhället i stort. Självklart finns många utmaningar med att ändra arbetssätt eller omstrukturera. Trots det kan det vara av vikt att fundera kring det här då det i slutändan skulle kunna förbättra för våldsutsatta personer. För dem som vill förändra och gå mot ett liknande arbetssätt blir det då av vikt att släppa in varandra i respektive organisation. I deltagarnas fall var det något som verkligen möjliggjorde samarbetet. Att arbeta aktivt för gemensamma mål och en gemensam grundsyn är essentiellt för att få den här formen av samarbeten och samverkan att fungera, vilket även Ellström (2004, s. 31) påpekar. Dessa mål behöver dock kunna förändras allt eftersom verksamheterna behöver det. Självklart är det inte enbart för personer som arbetar med våldsutsatta kvinnor som det här arbetssättet hade kunnat fungera. Det skulle potentiellt sätt kunna översättas till andra områden där flera instanser möter samma personer i sin profession. Arbetssättet kan därmed vara något som kan inspirera till nya arbetssätt i samhället.

11. Slutsats

Syftet med studien var att undersöka upplevelser av lärande i förhållande till verksamheternas uppdrag hos personer som arbetar med utsatta kvinnor. Resultatet visar hur viktiga personer som arbetar med utsatta kvinnor är, både de som arbetar ideellt och avlönat. Dessa är nyckelpersoner för att kvinnan ska kunna få hjälp. Resultatets kärna handlar om att allt lärande hänger ihop och påverkar varandra där även det minsta lärandet har betydelse för individerna. Studiens deltagare lär medvetet och omedvetet i formella och informella sammanhang. Lärandet i sig påverkas av olika förutsättningar som övergripande handlar om mottaglighet för lärande och att få tillgång till utrymme för lärande. Dessa två komponenter bör finnas hos samtliga parter så som individen, nätverket innehållande kollegor, chef och andra personer kopplade till verksamheten samt den hjälpsökande kvinnan. Om de rätta förutsättningarna finns kan ett lärande ske ständigt, både medvetet och omedvetet, i samspel med andra och individuellt. Dessa förutsättningar kan i sin tur skapa lärande som är av betydelse för verksamheternas uppdrag och arbetets utförande på så sätt att arbetet med kvinnorna kan främjas. Det blir därför betydelsefullt att på olika sätt samt på olika nivåer arbeta för att underlätta lärande för personerna som arbetar med våldsutsatta kvinnor. Resultatet visar även att ett arbete tillsammans kring utsatta kvinnor är ett framgångsrikt koncept som främjar verksamheternas arbete vilket ytterst gagnar kvinnan.

Referenser

- Andersson, B, S. (2004). Autentiskt lärande. I Ellström, P.E. & Hultman, G. (red.). *Lärande och förändring i organisationer*. Lund: Studentlitteratur. S. 157-178.
- Barbosa da Silva, A. & Wahlberg, V. (1994). Vetenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod. I Starrin, B. & Svensson, P.G. (red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur. S. 41-70.
- Bernhard, I. & Grundén, K. (2010). Kompetensstrategier vid införande av kundcenter i kommuner. I Lagrosen, S., Lundh Snis, U. & Nehls, E. (red.). *Lärande i och för det nya arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur. S. 31-46.
- Bjerg, J. (1972). *Pædagogisk udviklingsarbejde i folkeskolen*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Bjurwill, C. (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Blomqvist, C. & Röding, P. (2010). *Ledarskap: personen, reflektionen, samtalen*. Uppl. 1:3. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I. (1998). Om Vygotskijs liv och lära. I Bråten, I. (red.). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 7-32.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A.C. (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I Bråten, I. (red.). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 103-121.
- Brottsförebyggande rådet (2014). Brott i nära relationer - en nationell kartläggning. Rapport 2014:8. Stockholm: Ordförandet AB. Tillgänglig:
https://www.bra.se/download/18.9eaaede145606cc8651ff/1399015861526/2014_8_Brott_i_nara_relationer.pdf [2016-06-07]
- Dale, E. (1998). Lärande och utveckling i lek och undervisning. I Bråten, I. (red.). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 33-59.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Uppl. 2. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (2009). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos AB.
- Ellström, E. & Ekholm, B. (2004). Verksamhetskultur och lärande. I Ellström, P.E. & Hultman, G. (red.). *Lärande och förändring i organisationer*. Lund: Studentlitteratur. S. 137-156.
- Ellström, P.E. & Hultman, G. (2004). Reproduktivt och utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet. I Ellström, P.E. & Hultman, G. (red.). *Lärande och förändring i organisationer*. Lund: Studentlitteratur. S. 17-40.

- Ellström, P.E. & Hultman, G. (2004) Avslutande reflektioner och slutsatser. I Ellström, P.E. & Hultman, G. (red.). *Lärande och förändring i organisationer*. Lund: Studentlitteratur. S. 295-306.
- Eriksson, T. (2003). Vad får oss att må bra i arbete? I Abrahamsson, K. (red.). *Friskfaktorer i arbetslivet*. 1. uppl. Stockholm: Prevent [distributör] S. 247-264.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB. S. 216-235.
- Graneheim, U.H & Lundman, B (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. [Elektronisk] *Nurse education today*, vol 24, ss. 105-112. Tillgänglig: Science Direct [2016-06-07]
- Gustavsson, B. (2002). What do we mean by lifelong learning and knowledge? *The International Journal of Lifelong Education*, 21(1), 13–23. Tillgänglig: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370110099489> [2016-06-07]
- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Illeris, K. (2001). *Lärande*. Uppl. 2. Lund: Studentlitteratur.
- Inspektionen för vård och omsorg (2014) *Tillsynsrapport - de viktigaste iakttagelserna inom tillsyn och tillståndsprövning verksamhetsåret 2014*. [Elektronisk] Tillgänglig: <http://www.ivo.se/publicerat-material/rapporter/tillsynsrapport-2014/> [2016-06-07]
- Kristensson, J. (2014). *Handbok i uppsatsskrivande och forskningsmetodik för studenter inom hälso- och vårdvetenskap*. 1. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvinnojouren (2014). *Verksamhetsberättelse 2014*. Opublicerat manuskript.
- Lagrosen, Y. & Winroth, J. (2010). Organisatoriskt lärande för kvalitet och hälsa. I Lagrosen, S., Lundh Snis, U. & Nehls, E. (red.). *Lärande i och för det nya arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur. S. 235-254.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik*. 2., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1994). Kvalitetskriterier och kvalitativ metod. I Starrin, B. & Svensson, P.G. (red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur. S. 163-189.
- Nordin, A. (2008). Lära för (arbets)livet? - Om löften och begränsningar i diskurser om livslångt lärande. *Nordisk pedagogik 2/2008*, 146-156. [Elektronisk]. Tillgänglig: http://www.idunn.no.ezproxy.server.hv.se/np/2008/02/lra_fr_arbetslivet_-_om_lften_och_begrnsningar_i_diskurser_om_livslangt_lra [2016-06-07]

ROKS (2007). Värdegrund för ROKS - Riksorganisationen för kvinnojourer och tjejjourer i Sverige. Stockholm: Riksorganisationen för kvinnojourer och tjejjourer i Sverige. Tillgänglig: http://www.roks.se/sites/default/files/pdf/vardegrund_for_roks.pdf [2016-06-07]

Rönnqvist, D. (2004). Kompetensutveckling i praktiken – ett samspel mellan ledning, yrkesgrupper och omvärld. I Ellström, P.E. & Hultman, G. (red.). *Lärande och förändring i organisationer*. Lund: Studentlitteratur. S. 199-216.

Smith, J.A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Los Angeles: Sage.

SFS 2001:453. *Socialtjänstlag*. Stockholm: Socialdepartementet

SOU 2015:55. *Nationell strategi mot mäns våld mot kvinnor och hedersrelaterat våld och förtryck*. Stockholm: Statens offentliga utredningar 2015:55. [Elektronisk]. Tillgänglig: http://www.regeringen.se/contentassets/738becd6961e4a3d8d986c00b8c8bc9e/nationell-strategi-mot-mans-vald-mot-kvinnor-och-hedersrelaterat-vald-och-fortryck-sou_2015_55.pdf [2016-06-07]

Szklarski, A. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB. S. 106-121.

Verksamheten (2014). *Verksamhetsplan 2014*. Opublicerat manuskript.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. [Elektronisk]. Tillgänglig: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf [2016-06-07]

Wade, A. (1997). Small acts of living: Everyday resistance to violence and other forms of oppression. *Contemporary Family Therapy* 19(1): s. 23–39 [Elektronisk]. Tillgänglig: http://solutions-centre.org/pdf/wade_1997.pdf [2016-06-07]

Øzerk, Z. K. (1998). Olika språkuppfattningar, begreppsteorier och undervisningsteoretiskt perspektiv på skolämnsläring. I Bråten, I. (red.). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 80-102.

Bilaga 1

Intervjufrågor - Tillfälle 1

Varför vill du arbeta med just det jobb du har nu?

Hur kommer det sig att du engagerar dig i kvinnojouren med det arbetet som hör till?

Resurser

Vad är resurser för dig?

- (Vilka är det?)

Utifrån verksamhetens uppgifter/uppdrag: vilka utmaningar upplever du i förhållande till vilka resurser som finns tillgängliga?

- Vilka möjligheter upplever du i förhållande till de resurser som finns tillgängliga?

Vad möjliggör ditt arbete? (Olika resurser, tex feedback)

Hur påverkas ditt engagemang av hur resurserna ser ut?

Om det fanns oändliga resurser: hur skulle du vilja att ditt arbete utförs/ser ut? (Med tanke på att ert övergripande mål är verka för ett liv fritt från våld).

Lärande

Vad är lärande för dig?

Hur ser du på lärande i förhållande till verksamheten/till ditt arbete?

Hur upplever du din personliga utveckling inom ramen för verksamheten och de arbetsuppgifter du utför?

Vad påverkar ditt lärande? (Utmaningar-, möjligheter- och engagemangaspekter?)

- Vad är det som gör att Du faktiskt upplever ett lärande?

Vad lär du i mötet med dem du ska hjälpa/stödja?

- På vilket sätt sker det?

Vad lär Du i mötet med de andra med samma uppdrag?

- På vilket sätt sker det?

Finns det tid för reflektion över det egna lärandet och/eller det kollektiva lärandet?

- Hur sker det? (Samtal med kollegor/uppdragsgivare/chef?)

Vad har du lärt dig av att arbeta på just det sättet som ni gör?

Följdfrågor i beredskap: Hur tänker du då/kring det? På vilket sätt? Berätta mer? Vad menar du med det? Kan du utveckla det? Hur önskar du att du skulle kunna göra då?

Bilaga 2

Intervjufrågor - Tillfälle 2

Kopplat till ditt arbete: Vilka värderingar upplever du att du arbetar utifrån?

- Är det här något som har förändrats över tid?

Vad tänker du på när jag säger lärande i vardagen gällande ditt arbete?

- Vad innebär det här lärandet för din utveckling i arbetet?
- Vad får det för betydelse?

Hur upplever du att det informella lärandet bidrar till att du kan ge stöd och hjälp till utsatta kvinnor? (Erfarenheter)

- På vilka sätt tar sig det i uttryck?

Ge 2-3 exempel på lärdomar som upplevs betydelsefulla som du fått genom informella läranden i ditt arbete.

Ge exempel på lärdomar om dina inneboende resurser (personliga egenskaper) som hjälper dig i ditt arbete?

Vad för egenskap hos dig upplever du kompletterar arbetsgruppen?

Vad på din fritid kan påverka dig i ditt jobb? (Allt du gör utanför din arbetstid)

Kopplingen mellan lärande på fritiden och lärande på arbetet: Hur påverkar dessa parallella läranden varandra?

Nyfikenhet kopplat till lärande: Vad föder nyfikenhet hos dig?

- Vad kan minska den?

Vad påverkar din nyfikenhet relaterat till ditt arbete?

Finns det en gräns för lärande?

- Vad handlar den gränsen om?
- När inträder den?

(Kan lära hela tiden, kan det bli en press?

- Måste vilja det själv?

Koppling teori-praktik. Samhället förändras hela tiden...)