

Arbetsrapport

Kunskapslabbet på lasarettet i Landskrona - en utvärdering

Hösten 2006

**Maria Kullberg
Harry Petersson**

Copyright © Arbetslivsinstitutet och Harry Petersson 2006

Tryck: Just Nu, Malmö, 2006

www.arbetslivsinstitutet.se/syd

Förord

Föreliggande rapport är en utvärdering av ett program som genomfördes vid lasarettet i Landskrona under ett års tid. Det var benämnt *Kunskapslabbet* och handlade om att lyfta fram tyst kunskap. Den tysta kunskapen finns hos de enskilda medarbetarna, men kommuniceras sällan eller aldrig med arbetskamrater och chefer. Den har dock ett stort värde i det dagliga vårdarbetet, eftersom den förvärvats under ett ofta långt yrkesliv. Den kan handla om relationen till patienten men också avse förhållandet till arbetskamrater och kollegor. Den kan lyftas fram med hjälp av gemensam reflektion och diskussion. Det är angeläget att den uppmärksammas så att den inte försvinner när medarbetare avslutar sitt yrkesliv eller lämnar organisationen av andra skäl.

Utvärderingen har utförts av Arbetslivsinstitutet i Malmö. De som arbetat med uppgiften har varit Jenny Önevik, som genomförde en första delstudie, samt Maria Kullberg och Harry Petersson (projektledare). Uppdraget lämnades av Region Skåne. Lars Edgren och Margareta Gisselsson-Dahlén vid Koncernledningsstaben tog initiativet till programmet. Vid lasarettet i Landskrona stod Anne Abrahamsson som närmast ansvarig.

Jag vill som projektledare tacka alla dem som deltagit i programmet för deras medverkan i utvärderingen. De har alla, liksom deras avdelningschefer, välvilligt ställt sig till förfogande för intervjuer. Detta gäller också projektledaren i Landskrona - Monica Ulfsparré - som bidragit med många goda synpunkter. Flera kollegor vid Arbetslivsinstitutet i Malmö har läst vår text och bidragit med många synpunkter. Jag vill särskilt tacka Helena Stavreski, Vesa Leppänen och Christina Scholten.

Malmö i november 2006

Harry Petersson
Bitr enhetschef och projektledare

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	5
2. Syfte, metod och material	6
2.1 Syfte	6
2.2 Metod	6
3. Kunskapslabbet	9
4. Tyst kunskap och kunskapsöverföring	11
4.1 Individers lärande och kunskap	11
4.1.1 Påståendekunskap	11
4.1.2 Förtroenhetskunskap och erfarenhetskunskap	12
4.1.3 Tyst kunskap och tyst kunnande enligt Polanyi	12
4.1.4 Lärstilar	13
4.1.5 Reflektion	14
4.2 Organisationers lärande och kunskap	14
4.2.1 Kunskapsöverföring	14
4.2.2 Lärande organisation	15
4.2.3 Lärande dialog	16
4.2.4 Arbetsplatsens relationik	17
4.2.5 Gemensam reflektion	17
4.3 Kriterier för gemensamt lärande genom synliggörande av tyst kunskap	18
5. Kunskapslabbet – den inledande utvärderingen	19
5.1 Deltagarnas uppfattning om programmet	19
5.2 Summering	21
6. Kunskapslabbet – en tid efteråt	22
6.1 Programmets uppläggning	22
6.2 Programmets genomförande	24
6.2.1 Förtroenhetskunskap/tyst kunskap	25
6.2.2 Casemetoden som arbetssätt	27
6.2.3 Stödet från avdelningen	30
6.2.4 Resultat och spridning	31
7. Summerande analys	35
7.1 Programmet sett som individuell utveckling	35
7.1.1 Programmets uppläggning	35
7.1.2 Programmets genomförande och resultat	35
7.2 Programmet sett ur organisationens perspektiv	37
7.2.1 Kriterier för gemensamt lärande i organisationen	37
7.2.2 Kunskapslabbet sett som gemensamt lärande	38
Referenser	40
Bilaga	42

Kunskapslabbet på lasarettet i Landskrona – en utvärdering

1. Bakgrund

Som yrkesverksamma bär vi med oss en rad erfarenheter som vi tagit till oss i yrkeslivet. Vi talar kanske inte så mycket om dem, utan tar dem för givna. Eller som en av undersköterskorna i denna undersökning uttryckte det: - *Man har en oerhörd kompetens att ta hand om vissa problem, men det finns inte nedtecknat.* Mycken kunskap kan vi läsa oss till i litteratur och få oss till livs via utbildningar, men den kunskap som kan kallas *den tysta* finns i det fördolda. Genom att den sällan lyfts fram undervärderas den säkert också i organisationen. Det är lätt att formulera handlingslinjer och policys i skrivna dokument, det upprättas vårdplaner för patienterna och insatta åtgärder dokumenteras i journalanteckningar. Men frågor om vilket handlag man har med patienter, hur man bemöter patienter och hur svåra situationer klaras av, förblir ofta kvar i det fördolda. Det blir något som ryms hos varje individ, men som sällan förs vidare. Det högt uppdrivna tempot inom vården får inte sällan till konsekvens att personalen inte hinner sätta sig ner och reflektera om sin vardag.

Många har dock på senare år menat att vi går miste om något väsentligt om vi inte lyfter fram den tysta kunskapen och försöker göra den tillgänglig för flera. Om detta handlar det program som startade vid Landskrona lasarett 2004 och som kallas *Kunskapslabbet*. Kunskapslabbet var ett ettårigt program med deltagare från olika yrkesgrupper; flera sjuksköterskor och undersköterskor och någon läkare. De träffades under ledning av en pedagogiskt utbildad handledare en eftermiddag var fjortonde dag. Syftet med programmet var tvåfaldigt: - ”1. att skapa ett forum för att överföra förtrogenhetskunskap inom slutenvård” och - 2. ”att ge anställda en möjlighet till avlastning från ordinarie arbetsuppgifter samt att i ökad utsträckning bli bekräftade för sitt arbete” (Edgren 2004).

Deltagarna arbetade, åtminstone inledningsvis, med fall från sin egen verksamhet utifrån den s.k. casemetoden. Det poängterades redan i programmets inledning att det var viktigt att ge vårdpersonal möjlighet att ”gå ifrån” sitt dagliga arbete för att ha tid att diskutera med sina arbetskamrater om angelägna frågor. Det gav också de yrkesgrupper, som annars inte får så många tillfällen att vidareutveckla sig, en möjlighet till att gå vidare i sitt eget arbete. Inledningsvis pekades också på möjligheterna att få till stånd en dialog mellan yngre och äldre personal. Programmet kom att fortsätta i en andra, och senare också en tredje omgång och med lite annorlunda uppläggning. Dessa senare program behandlas inte i denna studie.

Arbetslivsinstitutet gavs uppdraget att utvärdera det första programmet av Kunskapslabbet. Tre personer har varit involverade i studien. En första inledande utvärdering utfördes när programmet hade pågått under ca en månad och genomfördes av Jenny Önnevik (Önnevik 2004). En delrapport finns från de inledande erfarenheterna. Undertecknad projektledare, Harry Petersson, genomförde den avslutande insamlingen av det empiriska materialet en tid efter det att programmet var avslutat. Maria Kullberg har också varit engagerad i utvärderingen för att huvudsakligen göra den litteraturstudie, som ligger till grund för avsnittet om tyst kunskap/förtrogenhetskunskap. Hon har också deltagit i analysen av materialet.

2. Syfte, metod och material

2.1 Syfte

Kunskapslabbet var alltså ett ettårigt program vid sjukhuset i Landskrona och pågick under tiden maj 2004 - maj 2005. Det får bedömas som angeläget att föra vidare de erfarenheter och resultat som programmet gett. Därför initierades redan vid programstarten den utvärdering som presenteras i denna rapport. Arbetslivsinstitutet fick av Region Skåne uppdraget att genomföra utvärderingen.

Utvärderingens syfte är

- att undersöka deltagarnas, avdelningschefernas och projektledarens uppfattning om uppläggning, innehåll och resultat
- att undersöka i vilken mån programmet har bidragit till ett gemensamt lärande i organisationen.

Vårt första syfte överensstämmer klart med de föresatser som fanns då programmet initierades. Region Skånes dåvarande resursutvecklingsenhet tog initiativet till programmet och stod också för de ekonomiska resurserna. I deras målsättning fanns en ambition att skapa ett forum för att överföra förtrogenhetskunskap mellan medarbetare och att kunna ge dem möjlighet till avlastning och även tillfälle till att få bekräftelse på sina arbetsinsatser (Edgren 2004). Enligt vår tolkning betonas därigenom den personliga utvecklingen för medarbetarna. Det är därför också av ett intresse för utvärderarna att analysera de resultat som nåtts i detta avseende.

I vårt andra delsyfte breddas problematiken. Vi vill också se vilken nytta organisationen haft av programmet. Om detta sägs inget explicit i den ursprungliga syftesformulering som fanns i uppdraget från Region Skåne, även om det omnämns i texten i den PM som presenterar programmet. Det finns en relativt omfattande litteratur avseende s.k. organisatoriskt lärande och vi har tagit del av åtminstone viktiga delar av denna. Ur ett organisatoriskt perspektiv är det inte självklart att en utbildning/utveckling som riktas till de enskilda deltagarna också kommer organisationen till del. Vi kommer utifrån litteraturen att undersöka vilka kriterier som kan vara av intresse att ta med vid en bedömning om ett program också har inneburit ett organisatoriskt lärande. Vi presenterar denna litteratur i kapitel 4.

2.2 Metod

Utvärdering

Undersökningen har lagts upp som en utvärdering. Det betyder att vi huvudsakligen i efterhand har studerat hur programmet varit upplagt, hur det har genomförts och vilka resultat det givit. En utvärdering kan självfallet ha olika bakomliggande syften och Vedung anger några (Vedung 1998). En ansats kan vara att utvärderingen har ett *kontrollerande* syfte. Det innebär att utvärderingen genomförs för att tillgodose dem som beslutat om projektet med information om hur det har fungerat. Målgruppen är alltså i första hand de politiker och chefstjänstemän som beslutat om projektet och som anvisat medel för dess genomförande. De efterfrågar information för att ta ställning till om projektet skall fortsätta, förändras eller läggas ner. Utvärderarens roll blir mer tillbakadragen och anonym.

Ett andra syfte kan vara av *främjande* karaktär. Då återförs information från utvärderarna i första hand till dem som arbetar i eller leder projektet. Avsikten är att de skall kunna ta hänsyn till redan gjorda erfarenheter och att kunna förbättra projektet under pågående förlopp. Detta innebär att utvärderaren får en mer aktiv roll

redan i projektet, eftersom resultaten kan komma till användning redan före projektets slutförande. Ett tredje bakomliggande syfte är det *kunskapsutvecklande*. Intresset för projektet förs då mer över till dem som finns utanför projektet och som av olika skäl är intresserade av kunskapsrönen i allmänhet. Där finns också ett forskningsintresse i hur man åstadkommer bra undersökningar och hur de kan användas i den fortsatta samhällsanalysen. Utvärderarrollen blir mer likt pedagogens och forskarens. Självfallet finns också en rad *strategiskt* orienterade syften bakom en utvärdering. En utvärdering kommer alltid att spela en viss roll i övervägandena kring en verksamhets strategiska roll. Och en utvärdering kan användas som slagträ i en politisk diskussion. Vi skall inte fördjupa oss i denna senare problematik i denna utvärdering.

Det är sällan vi kan hänvisa till enbart ett av de ovan angivna bakomliggande syftena vid en utvärdering. De förekommer i praktiken vid sidan av varandra. Men tyngdpunkten kan dock ligga på i huvudsak ett av dem, men med inslag av de övriga. I vår här presenterade studie har utgångspunkten varit ett kontrollerande syfte. Vår uppgift är i första hand att återföra sådan information som kan vara till nytta för dem som skall ta ställning till om programmet är lyckat eller mindre lyckat och utifrån detta dra slutsatser om det skall fortsätta eller läggas ner. De programsyften som satts upp är därför vägledande. Dock finns det vid sidan härav en främjande dimension i vår uppläggning, eftersom vi också har sett som ett värde att återföra information till de programansvariga. Programmet har nämligen redan fått en fortsättning.

Undersökningsmetod och material

Ett av utvärderingens syften är att samla in och analysera deltagarnas uppfattning om olika delar av programmet. Det var därför naturligt att intervjua deltagarna om deras uppfattningar. Detta skedde på lite olika sätt. I den inledande utvärderingen, som gjordes redan efter c:a en månad efter programstarten (maj - juni 2004), skedde detta genom individuella intervjuer med 13 deltagare. Det innebar att vi intervjuade alla som då deltog i programmet. Även projektledaren intervjuades. Undersökningen utfördes frikopplat från aktiviteterna i programmet och inte i anslutning till andra programpunkter. Samtliga intervjuer i projektet spelades in på band och skrevs ut. En utvärderare utförde samtliga intervjuer och författade också en delrapport (Önnevik 2004). De huvudsakliga resultaten av denna första delstudie återfördes till deltagarna i samband med ett seminarietillfälle i programmet.

I huvudsak gjorde vi som utvärderare inga riktade undersökningar av gruppen under den återstående tiden av programmet. Vi träffade dock majoriteten av gruppen då den deltog i en särskild workshop vid Vårdstämman i Älvsjö våren 2005. Då presenterades också en film som framställdes av en professionell producent och som handlade om programmet Kunskapslabbet. Den kom sedan att bli en del i spridningen av programmets resultat. Vi återkommer till detta senare i rapporten.

En andra delundersökning genomfördes med gruppen ungefär ett halvt år efter programmets slut (våren 2006). Den projektansvarige utvärderaren deltog själv i samtliga intervjuer och även dessa spelades in på band och skrevs ut. Avsikten med att fånga in gruppens erfarenheter en tid efteråt, var att de då hade möjlighet att bedöma programmets resultat sedan de återgått till det dagliga arbetet. Vi ville också träffa deras avdelningschefer. Skälet till detta var att få en uppfattning om programmet fått några bestående effekter för avdelningarnas arbete. Detta låg inte explicit i de uttalade syftena med programmet, men fanns ändå med som önskad effekt i beskrivningen av projektet (Edgren 2004).

Studien med deltagarna utfördes huvudsakligen som gruppintervjuer. Det låg i förstone effektivitetsskäl bakom detta tillvägagångssätt, men situationen kom i ett par fall att likna den som är för handen vid en fokusgruppträff. Vi ville på det sättet få till stånd en diskussion bland deltagarna om resultaten. Avsikten var att få en djupare förståelse för hur programmet uppfattades och om dess resultat. Vi hade planerat för två fokusgrupper med olika deltagare, men av olika praktiska skäl fick vi utföra intervjuerna vid sammanlagt fyra tillfällen. Vi träffade på det sättet de nio deltagare som slutförde programmet.

Intervjuerna med avdelningscheferna skedde enskilt under våren 2006. Vi ville ha deras uppfattning om programmet, men kanske i första hand deras inställning till projektets resultat och om deltagandet fört med sig några effekter för avdelningens arbete. Även projektledaren intervjuades i detta skede.

Vi använde oss i samtliga intervjuer av intervjuguider, som var särskilt avpassade efter respektive grupp. Guiden (se bilaga 1) innehöll ett antal frågeområden, som bedömts relevanta för utvärderingen. Intervjuerna utfördes oftast som ett strukturerat samtal i vilket de intervjuade hade stor frihet att själva föra talan och ta upp frågor som de önskade belysa. Intervjuerna tog mellan 1,5 och 2 timmar att genomföra.

Vi har också tagit del av det skriftliga material som låg till grund för programmet, huvudsakligen i form av PM från Resursutvecklingsenheten vid Region Skåne. Vi har också genomfört en särskild litteratursökning på området förtrogenhetskunskap/tyst kunskap och kunskapsöverföring, vars resultat presenteras i kapitel 4.

3. Kunskapslabbet

Kunskapslabbet i Landskrona initierades av resursutvecklingsenheten i Region Skåne, som också finansierade projektet. Det rubricerades som ett pilotprogram i regionen. Avsikten var att starta ett lokalt program vid sjukhuset i Landskrona. Det fanns enligt den PM (Edgren 2004) som låg till grund för initiativet flera skäl till detta.

I denna PM beskrivs först vad som avses med förtrogenhetskunskap. Personalen i vården utför dagligen "... komplicerade saker utan att kunna redogöra för hur vi egentligen bär oss åt." (s 1). Ofta är förtrogenhetskunskapen förvärvad via ett långt yrkesliv och det är något som utvecklas efter hand. Inte minst är denna kunskap viktig i kritiska situationer då inga handboks-kunskaper kan vara till hjälp utan det handlar om att känna igen mönster, exempelvis vid behandlingen av svårt sjuka patienter. Men även yngre medarbetare bär med sig en förtrogenhetskunskap, då av annan karaktär. De yngre har ofta en vana och intresse att använda sig av modern teknologi, såsom datorer, för att snabbt kunna definiera och beskriva problem.

Det finns dock en brist i vården idag i att beskriva och föra vidare den tysta kunskapen. Därigenom stannar kunskapen hos dem som besitter den och den förs inte vidare till övriga anställda, dvs. den kommer alltså inte organisationen till del på ett systematiskt sätt.

Vidare är förtrogenhetskunskapen ofta undervärderad i organisationen. Den teoretiska kunskapen överväger. Den senare är i regel också väl beskriven i litteraturen, vilket ingalunda är fallet med den tysta kunskapen. Programmet vill medverka till att råda bot på detta. Därigenom kan också yrkesgrupper som annars inte uppmärksammas så mycket lyftas fram. Det fanns också en förhoppning om att projektet skulle bidra till att förbättra arbetsförhållandena i vården. Projektets syften beskrevs som tvåfaldigt: 1. "att skapa ett forum för att överföra förtrogenhetskunskap inom slutenvård" och 2. "att ge anställda en möjlighet till avlastning från ordinarie arbetsuppgifter samt att i ökad utsträckning bli bekräftade för sitt arbete" (Edgren 2004).

Den metod som föreslogs för arbetet var den sk casemetoden. Metoden beskrevs och utvecklades också av initiativtagaren i en särskild PM (Edgren 2005). Den byggs upp runt gruppvisa möten mellan olika företrädare i vården som med hjälp av fallbeskrivningar diskuterar och reflekterar kring arbetssätt i sin vardag. Kjellén m fl menar att man med metodens hjälp lyfter fram ett problem som skall lösas. Arbetssättet är aktörsinriktat och det genomförs med ett antal personer som har olika roller och intressen i ett händelseförlopp. Det problem som behandlas är av den karaktären att det inte finns någon lösning som är rätt eller fel. Det är vägen fram som är det viktigaste, dvs den process som gruppen går igenom. Den som leder arbetet har i första hand inte uppgiften att överbringa lärdom utan att tjäna som katalysator för utbytet i gruppen (Kjellén m fl 2004).

Denna metod kom sedan också att anammas vid genomförandet av projektet. En pedagog, Monica Ulfspärre, engagerades som projektledare och handledare. Projektet förankrades hos sjukhusledningen i Landskrona och startade i maj 2004. Det kom att pågå under ett år och avslutades i maj 2005. Personal vid två internmedicinska enheter vid sjukhuset erbjöds att delta. Deltagandet var frivilligt. Intresset visade sig stort och 13 medarbetare kom att delta. Projektet lades upp så att deltagarna träffades tre timmar på eftermiddagstid en gång var fjortonde dag. Vissa förberedelser skulle utföras av deltagarna mellan seminarietillfällena. De skulle skriva

en s.k. loggbok över sina aktiviteter i projektet samt förbereda egna cases inför presentation i gruppen.

Gruppen hade vidare till uppgift att författa en rapport över sitt arbete. Dessutom spelades en film in om programmet av en professionell filmare och producent. Gruppens resultat samt filmen presenterades vid Vårdstämman i Älvsjö våren 2005.

4. Tyst kunskap och kunskapsöverföring

Begreppen kring tyst kunskap är många. Davies (1996) nämner flertalet varianter på temat; förtrogenhetskunskap, tyst kunskap, praxiskunskap, införstådd kunskap och tyst kompetens för att nämna några. Haldin-Herrgård (2004) har samlat ihop inte mindre än 23 olika definitioner från olika författare på enbart begreppet tyst kunskap. Vi går av naturliga skäl inte igenom alla dessa begrepp och definitioner här, men vi vill ge en inblick i några av de begrepp som används.

Gemensamt för många av dem som skriver om tyst kunskap är att de menar att arbetsplatser vanligen fäster alltför stor vikt vid teoretisk kunskap när de ska organisera sin verksamhet. Teoretisk kunskap är lättare att verbalisera och systematisera än praktisk och vardaglig, och det leder till att större tonvikt läggs på den på bekostnad av den tysta kunskapen (Göranzon 2006, Josefson 1992). ”*Många verksamheter har ännu inte uppmärksammat de möjligheter som ligger i att organisera för lärande, inte insett att det lärande som är relevant för organisationens kärnuppgift har stark koppling till utförandet av vanliga arbetsuppgifter och därmed pågår hela tiden. Det förefaller saknas insikt om att förutsättningar för lärande i arbetet medvetet kan skapas i en organisation.*” (Döös 2004).

Det uppstår lätt en dålig rytm mellan handling och reflektion i dagens arbetsliv. Arbetsuppgifter måste utföras så snabbt och utan paus att det inte finns tid för att fundera på arbetssättet. (Alsterdal 2002) Bristande utrymme för reflektion tär på hälsa och arbetsglädje och är negativt för lärande och kompetens. En alltför hög arbetsintensitet skadar enskilda individer och har en negativ inverkan på organisationers resultat. Att skapa hållbarhet i en organisation handlar om att inte förbruka mänskliga resurser, utan återskapa dem och låta dem växa. Villkor som är gynnsamma för lärande tenderar också att vara hälsosamma; hälsa handlar inte enbart om frånvaro av sjukdom utan även om välbefinnande och individuell utveckling. Hälsobegreppet kan kopplas till lärande. (Döös 2004, Hagström & Hanson 2003)

För den organisation som vill använda lärandet för att utveckla sin verksamhet, är skillnaden mellan att *arrangera lärtillfällen* och att *organisera för lärande* att beakta. Det första sättet är mest traditionellt och används ibland lite oreflekterat, och lärandet blir en sidoaktivitet som anställda ägnar sig åt utanför sitt ordinarie arbete. Vanligtvis handlar det om kurser utan direkt koppling till arbetsplatsen. En kompetensutveckling som bygger på denna grund tenderar att styras mer av kursutbudet än av verksamhetsbehovet, och den kommer främst att resultera i teoretiska kunskaper. Om arbetsplatsen istället tänker i termer av att organisera för lärande, försöker de använda situationer i det dagliga arbetet för att skapa nya kunskaper – något som blir mer fruktsamt för lärandet. (Döös 2004)

4.1 Individers lärande och kunskap

4.1.1 Påståendekunskap

Med begreppet påståendekunskap åsyftas kunskap som kan uttryckas tydligt, exempelvis i form av teorier, regler eller rutiner. Det är kunskap som kan förvärfvas genom studier av ämnesområdet eller genom introduktion på en arbetsplats. Den kan vara både skriftlig och muntlig. Påståendekunskap ägs av individen, som kan uttrycka den muntligen och därmed göra den tillgänglig i organisationen. Den kan även inhämtas från andra håll utanför den egna organisationen.

Denna kunskap är dock inte tillräcklig för att kunna ge entydiga svar på hur man ska utföra alla arbetsuppgifter i en verksamhet. Ett exempel på detta (från Josefson

1992) är sjuksköterskan som ska bedöma en patient och avgöra om läkare behöver tillkallas akut eller inte. Skolboken och arbetsplatsens rutiner är inte tillräckliga för sjuksköterskan i detta läge, utan hon behöver även ta hjälp av sin känsla, sin egen förtrogenhet med arbetet. Ett annat exempel är socialarbetaren som gör hembesök hos många olika personer och agerar olika vid varje besök. Påståendekunskapen måste kompletteras med en känsla för den enskilda patienten/klienten och en öppenhet för det oväntade, vilket för oss fram till nästa begrepp.

4.1.2 Förtroghetskunskap och erfarenhetskunskap

Förtroghetskunskap får man genom att utföra arbetsuppgifter, tillsammans med andra eller ensam, och sakta skapa en förtrogenhet med dessa och det som rör dem, skriver Josefson (1992). Göranson (2006) gör en delvis annan definition; man får förtroghetskunskap genom muntligt erfarenhetsutbyte med kollegor och arbetskamrater. Han skiljer det från erfarenhetskunskap som han menar att individer förvärvar genom konkret yrkesutövande, det vill säga genom egna konkreta personliga erfarenheter. Förtroghetskunskapen består av många små delar som med tiden smälts samman till en helhet. Förtrogheten består av en insikt om att allt inte fungerar i alla sammanhang, utan att varje situation kräver sin lösning. (Davies 1996)

Erfarenhetslärande är något som sker medan individen är upptagen med annat än att lära, nämligen att utföra arbetsuppgifter, samtala, lösa problem och förstå sig på. Vardagens lärande sker i själva arbetsuppgiften, i små steg genom att erfarenhet läggs till erfarenhet. Så småningom lär individen sig hur problemen vanligtvis ser ut och kan lösas. Hon lär sig vem som kan tillfrågas när frågor behöver svar eller resonemang behöver föras kring arbetet. Dessa erfarenheter leder till en kompetens i arbetet. Individen behöver både tid och relationer till andra för att utveckla denna kompetens. (Döös 2004)

De olika typerna av kunskap är tätt sammankopplade och vi behöver helheten. Vi tolkar teorier, metoder och regler genom den förtroghets- och erfarenhetskunskap som vi har fått genom att delta i en verksamhet. (Göranson 2006) *”En kunnig socialarbetare förmår att sammansmälta påståendekunskap och förtroghetskunskap”* (Josefson 1992).

När vi skriver om förtroghetskunskap gör vi det i vid bemärkelse liknande Josefson (1992). Vi omfattar alltså även begreppet erfarenhetskunskap.

4.1.3 Tyst kunskap och tyst kunnande enligt Polanyi¹

Begreppet tyst kunskap så som det används idag, anses av många härstamma från filosofen Michael Polanyis tankegångar om hur människors kunskap byggs upp. Han använder bland annat begreppet ”tacit knowing”, alltså tyst kunnande, och omfattar då inte bara kunskapen i sig utan även aktiviteten som krävs för att få kunskap. Han betonar att all kunskap är personlig eftersom den kräver ett engagemang i någon form för att den ska införlivas i medvetandet. Kunskapen har två dimensioner – en synlig, artikulerad dimension och en tyst – *”We can know more than we can tell”* (Polanyi 1966).

Kunskapsprocessen består på samma vis av två delar. Den ena delen är alla de små detaljerna av det som vi har kunskap om och den andra delen är helheten, det vill säga den kunskap som vi är ute efter att tillägna oss. Vi kan vara medvetna om detaljerna även om det inte var dem vi var ute efter att lära oss. Som ett exempel

¹ Avsnittet utgår från hur Rolf (1991) och Halldin-Herrgård (2004) har tolkat Polanyi (1966).

kan nämnas förmågan att känna igen ett ansikte. Det är detaljerna – ansiktsformen, näsan, kindbenen och rynkorna – tillsammans som gör att vi känner igen ansiktet, men vi tänker inte specifikt på detaljerna var för sig. Genom att fokusera på detaljerna kan vi dock utveckla kunskapen om dem, och därefter förbättra vår kunskap om helheten.

Vi har en förmåga att avgöra om kunskapen som vi får är det vi söker efter, till exempel om ett ansikte är det vi söker efter. Kunskap är beroende av ett sammanhang som ger den ett innehåll och en mening. En seende kan låna en blindkäpp och känna resultatet av att stöta emot något med den, men kan inte tolka det och agera utifrån det på samma vis som en blind kan.

Vi blir bäst medvetna om vår kunskap efter att vi har använt den för att lösa ett problem. Det är denna efterklokhet som kan visa på den tysta kunskapen. Vår medvetenhet kan sägas bestå av två delar – det fokala medvetandet och det subsidiära medvetandet. Den fokala medvetenheten är den som vi fokuserar på syftet med den handling vi ska utföra, och den subsidiära medvetenheten stödjer handlingen. När man ska slå i en spik måste man fokusera på spiken (fokala medvetandet) men samtidigt vara medveten om hammaren och hur den används (subsidiära medvetandet). Vi har förmågan att växla mellan dessa två fokus, men det kan försämra den tänkta handlingen. Dock kan växlingen skapa en reflektion över delmomenten i handlingen och leda till en utveckling av det tysta kunnandet så att man utför handlingen bättre nästa gång.

Om vi överför detta tankesätt till arbetet inom vården, så kan vi se mötet med patienten som uppbyggt av många små detaljer och delmoment som vårdgivaren inte tänker på för ögonblicket men ändå är medveten om. Om vårdgivaren vill utveckla sitt kunnande kan reflektion över dessa delar vara till stor nytta. Att växla fokus från patientens operationssår till patientens upplevelse av detsamma kan leda till en utveckling och förbättring av samtalet med patienten. När handgreppen sitter kan även mötet med människan utvecklas, säger Josefson (1992).

Begreppet tyst kunskap använder vi likställt med förtrogenhetskunskap.

4.1.4 Lärstilar

Med utgångspunkt i Jean Piagets tankar om människans utveckling och baserat på forskning urskiljer Kolb (1984) fyra grundläggande lärstilar hos människan. Han menar att alla har en tonvikt på någon av dessa fyra, vilket leder till att man är olika mottaglig för olika lärandesituationer. Lärstilarna visar sig på flera olika nivåer hos människan, från personlighetsbundna till mer uppgiftsrelaterade beteenden. Forskning har visat att vi tenderar att bli mer analytiska och reflekterande med åren, men att vi till huvuddelen behåller samma lärstil genom hela livet. Uppväxt, personlighet, tidigare erfarenheter och den omgivande miljön har betydelse för vilken av stilarna man väljer, men även arbetsuppgiften spelar roll. Organisationen har stor betydelse för vilken typ av lärande som möjliggörs och vilka lärstilar som dominerar på en arbetsplats.

En *konvergent lärstil* innebär en betoning på abstrakt begreppsbildning och aktiv experimentering. Detta ger en god problemlösare med bra resultat på traditionella intelligensstest där det gäller att finna en enda rätt lösning. Människor med konvergent lärstil är kontrollerade i sina känslouttryck, och ägnar sig hellre åt tekniska ting än sociala frågor.

Den *divergenta lärstilen* har fokus på konkret erfarenhet och reflekterande observation. En person med denna lärstil har en förkärlek för reflektion och försöker förstå erfarenheter ur olika perspektiv. Divergent tänkande innebär ett tänkande i

olika riktningar. Olika möjligheter att lösa en uppgift prövas. Kreativ förmåga, intresse för människor, konst och kultur är kännetecknande.

En *assimilativ lärstil* betonar abstrakt begreppsbildning och reflekterande observation. Styrkan ligger i en förmåga att skapa teoretiska modeller med induktiv grund, och att få olika iakttagelser till att smälta samman till en helhet. Intresse för abstrakta begrepp snarare än för människor.

Den *ackommodativa lärstilen* har tyngdpunkt på experimentering och konkret erfarenhet. Personer med ackommodativ lärstil får saker och ting gjorda och kan snabbt anpassa sig till nya omständigheter och utföra handlingar. Provar sig fram och lär av sina misstag, och förlitar sig på andras information snarare än sin egen analytiska förmåga. Kan uppfattas som otåliga då de vill agera snarare än tänka.

I ljuset av dessa lärstilar kan det vara värdefullt att använda sig av olika sätt att skapa kunskap på en arbetsplats. Alla former har sina fördelar och nackdelar, och inget passar alla. Josefson (1992) menar att man bör ta hänsyn till typ av yrke, och att sociala yrken kräver *”en kunskapsutveckling där de konkreta exemplen är utgångspunkten istället för tillämpningen av generella regler”*.

4.1.5 Reflektion

För att förvandla erfarenheter från det dagliga arbetet till kunskap krävs tid och möjlighet att bearbeta dem. I reflekterande kring enskilda fall kan arbetskamrater utbyta sina erfarenheter av liknande händelser, och därefter söka en gemensam bedömning av det aktuella problemet. Verkligheten erbjuder en unik variation av problem som kan bli en grund för detta lärande. Med hjälp av teoretiska arbeten kan kunskapen fördjupas ytterligare. På så vis kan man reflektera även över kunskap som finns utanför arbetsgruppen. *”Så kan det skapas ett fruktbart möte mellan förtrogenhetskunskap och påståendekunskap.”* (Josefson 1992)

”Hertig av ovisshet” är en metafor för yrkeskunnande som Alsterdal (2002) lånar från författaren Harry Martinsson. Det handlar om möjligheten att handla klokt i svårbedömda situationer i arbetslivet, och fokuserar på hur man kan använda sin ovisshet i yrkesutövandet för att förbättra sitt arbete. En erfaren persons insikter kan göra henne tveksam i sina försök att förstå något som framstår som oproblemiskt för den oerfarna. Yrkeskunnandet kommer till uttryck i hur människan förstår och arbetar med problem och hur hon hanterar sin osäkerhet, snarare än att veta allt. Reflektionen är instrumentet. Alsterdal menar att det är vanligt att det blir en dålig rytm mellan handling och reflektion, på så vis att individer inte har tillräcklig tid att fundera över sitt arbetssätt och de dilemman de ställs inför, vare sig på egen hand eller gemensamt med arbetskamrater. *”Stress begränsar möjligheten att lyssna, pröva sig fram och göra iakttagelser, vilket försvårar uppbyggandet av yrkeskunnande som måste ske i samspel med patienten och arbetslaget. Stressen leder till en mekanisk och felaktig rytm som kan liknas vid pendelns upprepande, förutsägbara svängningar istället för den mänskliga pulsens rytm. Den senare slår i allmänhet lugnt, men kan förändras och påverkas av situationen.”* (Alsterdal 2002)

4.2 Organisationers lärande och kunskap

4.2.1 Kunskapsöverföring

En människa är inte färdigutbildad efter en teoretisk utbildning, utan kunskapen kompletteras av det dagliga arbetet. En nyanställd bör inte förväntas axla ett ansvar som hon inte har vana och kunskap för, utan behöver handledning i arbetet för att

förvärva goda kunskaper. Handledaren inom vård och omsorg ska lära ut handgreppen och när de sitter kan även mötet med människan utvecklas. Det handlar inte om att den oerfarne ska imitera sin handledare utan att inspireras till att använda sina egna förmågor. Lärlingskap är ett bra sätt för att föra över förtroendetskunskap. (Josefson 1992) I dialogen mellan människor uppstår en friktion mellan olika uppfattningar som kommer av att de har skiftande erfarenheter bakom sig. (Göranzon 2006)

Kunskapsöverföring fyller en dubbel funktion genom att man lär sig av andras erfarenheter samtidigt som man omsätter egna erfarenheter i kunskap. Reflektion är centralt för att skapa kunskap, då erfarenheter i sig inte nödvändigtvis ger ett bättre vetande. Gammal erfarenhetskunskap kan stå i vägen för ny och ta sig uttryck i klischeer och rigida föreställningar. Arbetsplatser behöver skapa utrymme för medarbetarnas eftertanke. Om anställda ska förbättra sina handlingsmönster måste det finnas en horisont att jämföra mot, och möjlighet att göra en koppling mellan själva handlingen och de möjligheter som var tillgängliga i handlingsögonblicket. De måste alltså lära sig att reflektera. Att utveckla metoder för erfarenhetsutbyte och reflektion handlar mycket om att kasta ljus på det språk som används i verksamheten och därmed på handlingssättet. Det handlar om att skapa en mötesplats i organisationen där andras erfarenheter kan vidga den egna horisonten och göra den mer komplex. Det kräver en fysisk mötesplats och förutsättningar för att olika erfarenheter ska kunna mötas. Genom att ge liv åt de centrala och kärnfulla exemplen kan man synliggöra den tysta kunskapen. (Hammarén 2006)

4.2.2 Lärande organisation

Antalet definitioner för begreppet "lärande organisation" är minst lika många som för tyst kunskap. Nästan varje författare som behandlar ämnet skapar sin egen definition varför det finns många varianter. Några exempel:

"Den organisation som skapar goda förutsättningar för medarbetarnas lärande och som tillvaratar detta lärande och som nyttiggör detta lärande i organisationens strävan att påverka och anpassa sig till omvärlden." (Granberg & Ohlsson 2000)

"En organisation som förmår förändra sina rutiner" (Cole 2000)

"En organisation som förmår skapa sin egen framtid" (Senge 1998)

"En lärande organisation är en organisation som förmår arbeta både brett och djupt med kunskaper" (de Geus 1999)

Det är alltså snarast ett samlande begrepp för olika sätt att skapa lärande i en organisation. Lärande sker i alla organisationer men frågan är om det kommer verksamheten till godo eller inte. Det talas ofta om lärande organisationer i positiva ordalag som om lärande alltid leder till en positiv utveckling, men det kan också vara negativt. Ett exempel på detta är när en arbetsplats skapar inlärdd hjälplöshet hos de anställda, det vill säga när kunskapen blir en vetskap om att det inte går att påverka situationen. Detta i sin tur leder till passivitet och motverkar en positiv verksamhetsutveckling. Ett annat bekymmer med begreppet är att det ibland framstår som en organisationsmodell som kan genomföras för att individer ska utvecklas i en ständigt föränderlig organisation. (Granberg & Ohlsson 2000)

Begreppet används ibland som om organisationer kan leva sitt eget liv, men man bör komma ihåg att det är människor som utgör organisationen. *"Det är alltid människor som betar sig, lär sig, försvarar sig eller är kreativa. Människor kan sammansluta sig och därvid likriktat sitt beteende för att uppnå vissa mål. Det förutsätter kommunikation mellan dem. Och de kan på olika sätt tvinga människor*

som är mindre benägna att följa med på vägen, att trots ovilja ansluta sig och likrikta sig i precis så lagom omfattning att de, som har den större makten, får sina mål uppfyllda. Begreppet organisation beskriver denna handlings-, kommunikations- och beteendestruktur mellan människor med olika maktbakgrund.” (Leyman & Gustavsson 1990)

Ett exempel på hur en lärande organisation kan se ut är Intensivvårdsenheten vid Universitetssjukhuset MAS i Malmö där man har skapat ett flertal forum för kunskapsinhämtning i vardagen. Den största satsningen är KLIV (Kontinuerligt Lärande I Vården), vilket är handdatorer utvecklade av design- och kognitionsforskare. Dessa finns lättillgängliga för personalen, och kan användas för att visa filmer med specifika handgrepp inför att något sådant ska utföras. På så vis sker en aktiv inläring; den teoretiska kunskapen inhämtas när den är behövd och kan övas direkt efter. Filmerna granskas och diskuteras av personalen innan de görs tillgängliga. Vidare anordnas ett par gånger om året serier med så kallade casemöten som utgår från aktuella händelser. En annan typ av möten är ”Journal Clubs” – möten för att diskutera litteratur. Patientdagböcker förs för patienter som vårdas mer än fyra dagar. Där skapar personal och anhöriga en dokumentation av vårdtiden och boken lämnas till patienten vid ett återbesök. Syftet är att underlätta patientens bearbetning av en ofta dramatisk tid på sjukhuset, men hjälper även personalen att se patientens perspektiv på vården. Ytterligare ett led i denna lärande organisation är arbetstidsmodellen; 75 % av arbetstiden är schemalagd för patientarbete och 25 % för lärande och utvecklingsarbete. (Sarv 2005)

4.2.3 Lärande dialog²

Wilhelmson (1998) skriver om lärande i samtalsgrupper som utgår från samtalarnas egna erfarenheter. Lärandet sker individuellt, och det kan vara utvecklande men också falskt eller negativt. Lärandet kan också vara kollektivt. Det individuella kan vara transformativt, det vill säga innebära en förändring av meningsbärande perspektiv. Det kollektiva lärandet är alltid transformativt, i annat fall kan det knappast ses som ett lärande. Individuellt lärande innebär att en individ förändrar sina egna föreställningar, ibland genom medveten reflektion. Det kan ske i en kommunikativ situation såsom ett gruppsamtal, eller när individen reflekterar över sina erfarenheter. I gruppsamtalen sker ett medvetet lärande i sakfrågorna, men också ett mer omedvetet lärande om själva samtalsprocessen.

Individernas agerande är väsentligt för vilka former lärandet tar eftersom de är varandras samtalsmiljö. Samtalen påverkas av individernas hierarkiska position, och en obalans kan ge asymmetriska samtal. För en överordnad som deltar i en grupp är självkritiken viktig, då dennes förhållningssätt avgör i vilken utsträckning lärandet är utvecklande för alla i gruppen. Det kan leda till ett falskt lärande för den som dominerar – denne får kanske endast bekräftelse på att han/hon har rätt då det ej finns utrymme för att vidga perspektiven. Den dominerade får samtidigt ett negativt och ej utvecklande lärande. Den överordnade som öppnar upp för andra synsätt ger istället förutsättningar för både eget och andras lärande. Trygghet krävs för att delta i en lärandeprocess som går ut på att medvetandegöra och utveckla meningsbärande perspektiv och förmåga till kritisk självreflektion.

Den individuella reflektionsförmågan, individens uppfattning om sin förmåga att samtala och behovet av att få lösa en problematik har stor betydelse för om hon får ett utvecklande lärande. Reflektionsnivån får konsekvenser för individens eget

² Detta avsnitt utgår i sin helhet från Wilhelmson (1998).

lärande men också för dennes bidrag till det gemensamma kunskapsbildandet. Det ligger en betydande skillnad i om man betraktar sig som sin egen kunskapare, eller om man är auktoritetsbunden och van vid en traditionell lärare som talar om hur saker ska vara. Reflektionsförmågan är en central del av dialogkompetensen. Att samtidigt argumentera för egen sak och vara öppen för andras argument, att vara beredd att ifrågasätta sina egna ståndpunkter och att kritiskt granska andra, ger dialogkompetens.

När samtalare tar del av andras föreställningar om samtalsämnet kan ett individuellt transformativt lärande ske, och när olika perspektiv integreras skapas en gemensam verklighetsuppfattning. Nyckeln till detta ligger i att samtalsämnen tillsammans uppmärksammar ett fenomen och synliggör de olika perspektiv som finns i gruppen. Att integrera och överbrygga olikheter leder till nytänkande och det är det som innebär ett kollektivt lärande, menar Wilhelmson.

4.2.4 Arbetsplatsens relationik³

Döös (2003, 2004) avser med begreppet relationik alla de relationer som bär och utvecklar kompetens mellan människor på en arbetsplats. Grundtanken är att kompetens kan vara både individuell och kollektiv. Det är individen som har kompetens, men tillsammans med andra kan hon överskrida sin egen förmåga.

Människors kunnande är föränderligt, och man bär sitt kunnande med sig till nya platser och situationer där det kan sättas i användning. Människor bygger upp relationer i arbetslivet för att klara av arbetet och nå goda resultat. Arbetskamrater som gemensamt löser uppgifter bildar en gemensam kompetens, och deras relationer blir bärare av den kunskapen. De skapar tillsammans praxis för verksamheten, och om en person försvinner går en del av den kompetensen förlorad. Medarbetarnas sammansättning har betydelse för arbetsplatsens läroprocesser, genom att de utgör varandras lärmiljö. Dessa kompetensbärande relationer kan vara vertikala eller horisontella, inomorganisatoriska eller sträcka sig utanför organisationen, och de har alla betydelse för hur organisationen hanterar verksamhetsuppgiften. *”Hur väl människor klarar att organisera sig kring de uppgifter de ska utföra avgör kvaliteten i de resultat de når.”* Relationiken på en arbetsplats byggs upp långsamt, och det är sällan synligt vilken kompetens som finns i relationerna. Det är snarare vanligt att varken ledning eller medarbetare uppmärksammar läroprocesserna i det dagliga arbetet, konstaterar Döös.

4.2.5 Gemensam reflektion

Reflektion är en process som återställer balans hos individen. Outtalad kunskap hos en yrkesgrupp uttrycks genom reflektioner kring situationer där bedömningar har satts på sin spets. Sådana historier måste föras fram och bli synliga – de blir då gruppens kollektiva tolkning av verksamheten. Det kollektiva perspektivet är viktigt eftersom kunskapen inte kommer enbart från den egna erfarenheten utan även från andras. (Janik 1991)

Reflektion kräver sinnesro, och i ledarskapet ligger ett ansvar för att skapa mötesplatser för gemensam reflektion. Detta behövs för att dra nytta av misstag som görs. Vi kan inte undvika misstag och kriser, och det är inte heller önskvärt, men frågan är hur organisationen kan lära sig att undvika att kriser blir till katastrofer. Rätt utnyttjade kan kriser bli lönsamma genom att de testar styrka och flexibilitet i en organisation. (Göranzon 2006)

³ Detta avsnitt bygger på Döös (2003 samt 2004) bidrag till begreppsbyggnaden kring begreppet ”relationik”.

4.3 Kriterier för gemensamt lärande genom synliggörande av tyst kunskap

Utifrån denna teoretiska bakgrund vill vi lyfta fram några kriterier som vi ser som centrala för att skapa ett gemensamt lärande utifrån synliggörande av den tysta kunskapen vid en arbetsplats.

Reflektion är själva kärnan för att kunna synliggöra tyst kunskap och använda den för att skapa ett lärande. Att bara ha tyst kunskap innebär inte ett lärande, utan det krävs att organisationen ger möjlighet till reflektion. För *individen* handlar det om ett tidsmässigt utrymme för personlig reflektion kring konkreta erfarenheter i arbetet. Genom att fokusera på delmoment i en arbetsuppgift kan individen bli medveten om sin tysta kunskap och utveckla den. Denna reflektion kan ske genom att tänka igenom dagens händelser ensam eller tillsammans med en arbetskamrat, eller genom en dokumentation av händelserna. För att göra den tysta kunskapen synlig i organisationen krävs ett *gemensamt* reflekterande kring arbetsuppgifterna. Arbetsplatsen behöver skapa tidsmässigt och rumsligt utrymme för en gemensam reflektion kring medarbetarnas konkreta erfarenheter. I erfarenhetsutbytet skapas en horisont mot vilken individen kan jämföra sin egen kunskap.

Vi kan se fem huvudsakliga punkter som är viktiga att föra fram.

1. *Alla ska vara med.* Det är viktigt att alla, inklusive chefer, är delaktiga för att de nya kunskaperna ska nå ut i organisationen. Genom att all personal deltar undviks missunnsamhet och misstänksamhet som kan motverka lärandet. Det är också viktigt att lyfta fram olika kompetenser hos olika yrkesgrupper vid arbetsplatsen. Även om inte chefen kan delta på lika villkor i samtalen så är det viktigt att han/hon får del av den dialogkompetens som krävs. Det är naturligt att den som ska leda verksamheten har en förståelse för vad medarbetarna går igenom.
2. *Kontinuitet över tid.* Det bör inte vara tillfälliga programinsatser utan en ständig del i verksamheten. Ett lämpligt antal aktiviteter/grupper bör vara igång parallellt. Kontinuitet och stabilitet i organisationen krävs för att relationen ska kunna utvecklas och relationerna bli kompetensbärande.
3. *Lämpliga metoder för att synliggöra tyst kunskap.* Reflektion är kärnan, och det ska finnas en *direkt koppling till det dagliga arbetet*. De exempel som tas upp ska vara självupplevda i det dagliga arbetet för att det ska ske ett för organisationen fruktbart lärande. Casemetoden kan med fördel kompletteras med *alternativa lärformer* för att fånga upp människor med olika lärstilar; exempelvis föreläsningar/seminarier i olika former, litteratur/forskningsgrupper, egen dokumentation, mentorskap/handledning. Vidare är det av vikt att utveckla medarbetarnas *dialogkompetens* för att ge bättre förutsättningar för gemensam reflektion i det vardagliga arbetet, inte bara i gruppsamtalen.
4. *Sammansmältning av tyst kunskap med påståendekunskap.* Påståendekunskapen kan utgöra en horisont som den tysta kunskapen kan jämföras mot, och på så vis kan en gemensam ny kunskap kring de specifika arbetsuppgifterna bildas.
5. *Dokumentation.* Att dokumentera händelser kan fylla en viktig funktion för att ge individen tillfälle att reflektera över sitt arbete. Dokumentationen kan också, om den används som ett gemensamt redskap i samtalsgrupperna, bli det som lyfter den tysta kunskapen till att bli påståendekunskap. Dokumentation innebär även en möjlighet för nyanställda att ta del av den samlade kunskap som har skapats vid arbetsplatsen.

5. Kunskapslabbet – den inledande utvärderingen

5.1 Deltagarnas uppfattning om programmet

Det första programmet inom Kunskapslabbet pågick vid Landskrona lasarett under tiden maj 2004 – maj 2005. Redan någon månad efter starten genomfördes en första intervjuundersökning med deltagarna och med handledaren. Syftet var att få en uppfattning om hur i första hand deltagarna uppfattade programmet och dess uppbyggnad. Som tidigare redovisats i kapitel 2 genomfördes vid detta tillfälle personliga intervjuer med deltagarna. En rapport från dessa intervjuer presenterades för deltagarna under hösten 2004 (Önnevik 2004). Utvärderarna träffade också gruppen för att göra en muntlig återföring av resultaten.

Det samlade intryck vi fick vid undersökningen var att deltagarna valde att delta i projektet eftersom de hade ett stort intresse för detsamma samt att de ville förändra olika saker i det dagliga arbetet på avdelningen. De uppskattade också att de gavs möjlighet att göra något annat vid sidan av det dagliga arbetet. En deltagare uttryckte de så här: - *Eget intresse, jag tycker alltid att det är roligt med projekt/.../att man kan gå ifrån arbetet på arbetstid och göra något annat.* En annan deltagare menade: - *Jag tycker att det verkade spännande. /.../ Jag tycker det är intressant och jag har ofta efterlyst att man ska få tid att sitta och reflektera över hur man egentligen arbetar.* En tredje deltagare angav på motsvarande sätt -... *vara med och förändra till det bättre och att man är nyfiken som individ. Att föra jobbet framåt helt enkelt och underlätta för alla.* Motivationen att gå in i projektet synes alltså god redan i inledningen. Uppenbarligen förväntades programmet fylla ett behov som funnits sedan tidigare bland deltagarna, nämligen att gemensamt reflektera över vardagen i sitt arbete. Detta i kombination med ett starkt intresse för att åstadkomma förändringar i arbetet synes vara två väsentliga komponenter i det engagemang som deltagarna visade vid denna tidpunkt.

Deras inställning till programmet som sådant var också klart positiv. Flera hoppades också på att programmet skulle leda till förändringar för framtiden. En deltagare uttryckte det så här: - *Det var just det att jag vill vara med och utveckla något sätt att komma åt den tysta kunskapen, det är nog svårt men jag tror att vi kommer att komma fram till något som kanske kommer att leda till någonting i framtiden i varje fall, så man börjar.* En annan var inne på samma linje: - */.../ fördelarna är många. Från avdelningen är det en stor majoritet som är med här/.../ lite lättare att genomföra saker som man vill förändra /.../ kan hålla ihop liksom.* Deltagarna tyckte också att en av styrkorna med programmet var att det skapats ett forum för att diskutera med deltagare från andra yrkeskategorier och i olika åldrar. En deltagare uttryckte det så här: - */.../ det är grymt intressant att få höra hur andra tänker i sådana situationer, man kan ju liksom känna att så kan ju också tackla det och sen kan man känna att vad skönt att det är någon mer som känner på det viset. Att äntligen få prata om det nu.* Flera deltagare kände sig väldigt speciella och utvalda när de fick möjlighet att delta i programmet. - *Kände mig väldigt utvald och att det var fantastiskt den här utbildningen /.../ jag känner mig utvald får jag säga /.../ alla kände lycka alltså.*

Det är ingen överdrift att säga att flera deltagare hade stora förväntningar på programmet och att de tyckte att det skulle vara roligt, spännande och utvecklande att delta. De såg stora möjligheter att utbyta erfarenheter med andra människor. Det vore dock fel att säga att alla kände samma entusiasm inför programmet. En deltagare uttryckte det så här: - *Har inga direkta förväntningar, bara att detta skall bli*

ett bra projekt, att man ska komma fram till någonting som gör förbättringar överhuvudtaget egentligen. Från dem som var mera skeptiska till programmet uttrycktes också en allmän oro för att detta projekt, liksom många andra, skulle rinna ut i sanden och inte leda till några bestående förändringar. - /.../Tror inte att det händer så mycket efter projektets slut, det brukar var så upp i allting och sen ebbar det ut /.../ sen blir det inget mer.

Vi frågade också vad man rent konkret förväntade sig att få ut av programmet. Några menade att de hade förväntningar på att ge varandra yrkeserfarenhet men också livserfarenhet av olika slag. De ville också få nya infallsvinklar på sitt arbete samt större förståelse för varandra. Ett par kommentarer kan exemplifiera detta: - /.../ få tips hur man kan tackla olika händelser eller göra något för att göra det bättre eller det är mycket tips och idéer. /.../ erfarenhet från andra, vad de bär med sig /.../.

Det synes också uppenbart att uppfattningen om gruppen och dess sammansättning har betydelse för deltagarnas uppfattning till programmet. Överlag menade deltagarna att de hamnat i en mycket bra grupp. Den präglades av nyfikenhet, positiv inställning och en god portion förväntan inför arbetet. Någon sade: - *Bra stämning, det känns som det är så att alla är rätt så öppna och att alla vågar säga vad man vill.* De uttryckte också i allmänhet stort förtroende för sin projektledare, som hade goda förkunskaper att leda ett dylikt projekt.

För att få en ökad förståelse för deltagarnas uppfattning om programmet frågade vi också vad man tyckte om sitt ordinarie arbete. Detta för att få en relief till deras ställningstaganden. Övervägande uppfattade deltagarna sitt arbete som både roligt, varierande, intressant, spännande och utvecklande. De tyckte det var intressant att arbeta med andra människor. Samtidigt ansåg de också att arbetet var både tungt och stundtals stressigt. Någon menade: - *Jag är positiv till mitt arbete, det är jag, med det är jättetungt, slitigt och stressigt ofta /.../ det är mycket stress och många tunga lyft framallt.* En annan menade: - *Väldigt positivt och man får väldigt mycket tillbaka. /.../ roligt och utvecklande.*

Flera menade också att arbetskamraterna är väldigt betydelsefulla och att de stöttar varandra på ett bra sätt. Några menade att detta var en viktig anledning till att de orkade arbeta inom vården under ett helt yrkesliv. - /.../ *det är en god stämning här mellan kollegorna, tillåtande stämning som gör att de flesta vågar utvecklas.* Flera menade också att det var positivt att det på deras avdelning fanns både yngre och äldre medarbetare. De menade att det var något som behövdes inom vården, eftersom de äldre har en god livserfarenhet efter ett långt arbete i vården. De menade också att de yngre bidrog med mycket, eftersom de ofta ser verkligheten på ett nytt sätt och att de yngre och äldre kompletterar varandra i det dagliga arbetet. Vi fann överhuvudtaget få eller inga kritiska synpunkter bland deltagarna i detta hänseende.

Som vi tidigare beskrivit lades programmet upp så att deltagarna fick möjlighet att gå ifrån sitt ordinarie arbete den eftermiddagen de deltog i seminarierna. Programmet förutsatte alltså inte bara ett instämmande från avdelningens ledning utan också att det skapades möjligheter för att ersätta deras arbetskraft under den tid de deltog i programmet. Detta förhållande kom senare att visa vara en källa till irritation och problem för programmet. För dessa svårigheter fann vi dock inga uttryck för i den tidiga utvärderingen. I stället menade det stora flertalet att det fanns ett gott stöd från både arbetsledning och sjukhusledning för deras deltagande i programmet. De kände också vid denna tidpunkt att det skapades möjligheter för dem att medverka. De tyckte också genomgående att det avsattes tid för dem själva att

medverka i programmet och att det avdelats resurser för att lösa ersättningstid till vikarier. En röst: - *Absolut, det är avsatt tid och det är avsatt så att vi skall kunna få – så att de skall kunna sätta in vikarier om det skulle behövas. Så det skall aldrig behöva bli så att vi ska känna att vi, det har de gjort klart, det känns inte alls som man ställer till det.* En annan uttryckte det så här: - */.../ det har de verkligen gjort, de har satsat. /.../ de satsar ju verkligen på detta, det tycker jag absolut, vi behöver inte bekymra oss om att vi går ifrån utan det löser sig och det känns skönt, de vet om att det är så här.* Några menade också att det kändes som om arbetsledningen hoppades på att programmet skulle leda till något positivt. Dock menade några av de intervjuade att det i inledningen inte klart hade framgått att ersättningsfrågan var löst, men att man sedan hade fått försäkringar om detta. De menade att detta var viktigt så att det inte skulle skapas misshälligheter på respektive avdelning.

Inledningsvis fanns en diskussion om mentorer, dvs. att deltagarna i programmet skulle ha tillgång till en mentor. Denna mentor skulle vara frikopplad från själva programmet men kunna vara en person som deltagarna skulle kunna diskutera erfarenhet och svårigheter med. Vid intervju tillfället var meningarna delade om behovet av att ha en mentor. En del menade att de gärna ville ha en mentor som skulle kunna ge stöd och kraft: - *Jag skulle vilja att man hade någon regelbunden mentor på det viset att man vid olika situationer satte sig ner med en mentor/.../ att man får rensa sina tankar hela tiden.* Men andra tyckte det var en onödig åtgärd: - *Nej, jag tycker att jag har det ändå, man har ju alltså dem man jobbar med.* Frågan om mentorskap eller ej tycktes aldrig bli någon viktig fråga för programmets fortskridande.

5.2 Summering

Den inledande analysen ger vid handen att programmet fick en gynnsam start. Deltagarna hade höga förväntningar på programmet och de uppvisade i allmänhet en mycket hög motivation för att delta. Flertalet uttryckte också att de såg positivt på programmets uppläggning och innehåll. Det fanns en viss skepsis från vissa deltagare till dess arbetsformer och förväntade resultat. Detta var inte så mycket invändningar i sak som en oro för att programmet inte skulle visa sig ha några bestående effekter för verksamheten. Enligt deltagarna hade programmet en kompetent ledning. Stödet från avdelnings- och sjukhusledningarna upplevdes mycket positivt. Vissa farhågor uttrycktes för möjligheterna att få ersättare under tiden deltagarna medverkade i programmet. Dessa frågor fick dock en lösning som inledningsvis accepterades av deltagarna.

Det skall samtidigt poängteras att denna inledande utvärderingsinsats inte egentligen gav några svar på frågan om programmets innehåll. Detta är naturligt, eftersom undersökningen gjordes efter c:a en månad efter dess start. Vi får dock anledning att återkomma till detta längre fram.

6. Kunskapslabbet – en tid efteråt

Det första programmet inom ramen för Kunskapslabbet genomfördes mellan maj 2004 – maj 2005. Vi som utvärderare valde att följa programmet på avstånd under tiden efter den inledande utvärderingen. Det innebar inte att vi saknade kontakt med programmet. Som ovan nämnts träffade vi gruppen då vi presenterade den första utvärderingsrapporten. Vi träffade också majoriteten av gruppens medlemmar i samband med att den film som gjordes om programmet presenterades vid Vårdstämman i Älvsjö i april 2005.

Vi genomförde sedan huvudsakligen under våren 2006 den intervjustudie som presenterades i metodavsnittet, alltså ett drygt halvår efter avslutat program. Vi träffade då deltagare, representanter för respektive avdelningsledning samt projektledaren. De resultat som framkom i denna delstudie presenteras i detta kapitel.

6.1 Programmets uppläggning

Projektledaren

Monica Ulfsparré är anställd vid vårdutvecklingsenheten vid Landskrona lasarett och fungerade som projektledare för programmet. Hon menade att programmets idé fanns redan när hon engagerades, men att uppläggningsenheten var klar. Initiativet hade kommit från central nivå i Region Skåne. Den ansvarige där, Lars Edgren, tog själv kontakt med lasarettet för att få programmet till stånd. Projektledaren tyckte att idén var mycket fin och eftersom hon själv arbetat med utbildning i flera år blev hon genast intresserad. Hon hade dessutom god förtrogenhet med den sk case-metoden (se kapitel 3).

Men hon menade alltså att uppläggningsenheten knappast var klargjord: - *Nej, ju mer jag tittat på papperen ju mer förvirrad blir jag, Hade jag inte haft pedagogiken klar för mig om hur vi skulle arbeta hade jag nog blivit väldigt förvirrad. Nu kunde jag förstå väldigt snabbt att vi hade olika uppfattningar om vad problembaserat lärande var för något...* Nu efteråt kan hon se det som en brist att strukturen inte var klar innan programmet presenterades för deltagarna. Exakt hur case-arbetet skulle relateras till det innehåll som deltagarna stod för fick alltså utformas efter hand. Detta behöver i och för sig inte strida mot case-metodens grunder. Som vi påpekade i kapitel 3 bygger metoden på att ett problem lyfts fram till skärskådning, men att inget givet facit finns på vad som är det ”rätta” svaret på de uppställda frågorna. Vägen fram, dvs diskussionen och reflektionen, är viktigare. Detta kan sannolikt åstadkommas utan att det finns en färdig plan för arbetet. Men det förutsätter att den pedagogiska ledningen finns tillgänglig.

Hon bestämde sig i stället för att utforma programmet tillsammans med deltagarna. - */.../ Det var frustrerande ... min uppgift var att lyssna av och tolka det de sade. Men sedan tappade de det... Och att då få dem att komma på spåret igen... Jag kände det frustrerande att det tog så lång tid.*

Vilken inriktning gavs då programmet? Man skulle kunna tänka sig två vägar. Den ena är att se programmet som en utveckling av verksamheten. Den andra att mer ge betoning åt en personlig utveckling för deltagarna. - *Där kände jag nästan direkt att det är en personlig utveckling, eftersom det tar så lång tid för medlemmarna att lära sig att ...det där med att var ett team ... att jag inte lade svaren i deras mun ... att detta kan bara bli en personlig utveckling /.../ Där har jag hittat en egen bild av vad tyst kunskap är ... och det handlar mycket om en personlig ut-*

veckling. *Det handlar om etik och moral och om vad man vill här i livet.* Hon betonar också att gruppen är viktig och att hon inte fokuserade på personen i sig utan på vad gruppen kan komma att åstadkomma.

Deltagarna

Deltagarna rekryterades, som vi tidigare nämnt, på olika sätt till programmet. En del blev tillfrågade, andra ansökte. Detta förhållande återspeglar sig också i intervjuerna. - *Det var bra. Vi var flera som fick skriva upp oss. Jag vet inte om de lottrade sedan. Det var så många som var intresserade hos oss.* En annan deltagare var en av dem som blev tillfrågade. - *Jag var en av dem som blev tillfrågade ... Jag tycker att Du ska gå, sade avdelningschefen... Jag hade ingen aning om vad det var.* Det är av intresse att notera detta, eftersom det gav olika förutsättningar för deltagarna, åtminstone i starten.

De deltagare vi har intervjuat var alla positiva till programmet, som det nu framkommer i efterhand. Men samma som var fallet vid vår inledande utvärdering kände många en undran inför programmet. En deltagare menade: - *Jag tycker aldrig det var dåligt. Det var roligt hela tiden. /.../ I början var jag tveksam. Vad skulle det bli av detta? Det måste bli något konkret av vad vi gör... och var skall det sluta? Jag visste inte heller så mycket,* menade en annan deltagare. - *Men dialogen är väldigt viktig på en arbetsplats oberoende om det är vård eller ej... men fungerar det så fungerar hela vårdkedjan.* Åter en annan deltagare menade: - *Tyckte det var bra. Vi fick fria händer där från början. Kom fram till att case-metoden var bra att arbeta efter/.../ plus att Monica (projektledaren) kunde den bra. Vissa av oss hade jobbat med den från utbildningen och kunde den rätt så bra.*

Vi fick från deltagarnas sida i stort sett samma bild av deras inställning till programmet som i den inledande utvärderingen. Kanske var flera mer öppenhjärtiga i efterhand om sin inställning till programmet. Man kan bara spekulera i varför det är så. Måhända är det en effekt av själva programmet, dvs. att deltagarna numera är mer benägna att uttrycka sina åsikter och stå för dem. Vi kunde också i intervjuerna märka att deltagarna vid det senare intervjutillfället var väldigt öppna och reflekterande i sina svar. Det är också att märka att deltagarna i gruppintervjuerna var mycket hänsynstagande och öppna mot varandra. De kunde exempelvis påminna varandra om frågor där de under programmets gång haft olika uppfattning, vilket inte sällan tydligt lett till kontroverser. De var också stolta över att ha funnit vägar att lösa dessa motsättningar.

Avdelningsledningarna

Deltagarna tillhörde två olika avdelningar vid sjukhuset och vi har också intervjuat de båda chefer som var ansvariga under projektets gång. De uttryckte båda en klart positiv inställning till Kunskapslabbet som idé och program. En av avdelningscheferna uttryckte det så här: - *Själva namnet hade man i början svårt att förknippa med projektet. Vi gick från "Hur skall vi orka..." till något annat. Men sedan när man fick mer insyn i vad Kunskapslabbet stod för så tycker jag att jag vet.... Det var ett bra möte mellan yngre och äldre (kunskap och erfarenhet) det är ju det viktigaste för det har vi pratat om länge. Och speciellt de äldre. Landskrona lasarett har många som arbetat i organisationen länge. Här finns många som har inställningen att här är jag till jag blir pensionär. Och det är ganska fantastiskt. Innehållet i byggnaderna har förändrats på ett fantastiskt sätt. Så det här med att låta människor mötas med olika erfarenheter behövs nog.* På samma sätt menade den andra avdelningschefen: - *Jag tyckte när det började att det var oerhört trevligt*

och positivt och jag försökte verkligen peppa personalen här att vara med på detta. Jag var verkligen tänd på denna idé. Efter hand hade jag någon sjuksköterska som hoppade av och tyckte att det inte var något för henne.... Hade någon annan personal som fick ändrade förhållanden, så de ramlade av lite. Men jag tyckte ändå när första omgången presenterade att de hade åstadkommit något bra och jag hade sett filmen att den var jättefin och jag var väldigt entusiastisk att man skulle fortsätta detta. Det är således en i huvudsak positiv bild som de båda avdelningscheferna gav av programmet vid detta tillfälle. Som vi senare skall återkomma till har en av dem svängt i sin uppfattning.

Var då avdelningscheferna väl informerade om programmet och dess förutsättningar? Vi får betänka att de lät en icke obetydlig del av sin personal gå ifrån arbete på arbetstid. Detta får förstås vägas mot de förväntade positiva effekter som programmet skulle inbringa. En av dem sade: - *Ja, det tycker jag. Deltog genom att sporra människor om att vara med. Gick ut och berättade mycket och informerade. Jag såg vilka människor som skulle ha nytta av det ... först och främst för sig själva, men också för att kunna synas mer i grupp. Och för dem som syntes mer i grupp att förstå dem som inte syntes...* Den andra avdelningschefen var inte lika entusiastisk. Hon menade: - *.../ Men jag tycker mig.. och jag har upplevt att... jag har inte själv varit involverad. Lite små fragment här och där och att det inte fungerat så bra i gruppen. Och jag fick höra att "jag vill inte vara med" och jag vill inte vara handledare och då kan jag ju känna att jag inte kan ge det stödet. Sedan har man ju skrivit kontrakt (med deltagarna) så det här är ju inget som man pratar vitt och brett om. Jag kan nog känna att min roll i det hela är att jag sett till att personalen har kunnat gå ifrån så att avdelningen har fungerat trots att de gått iväg på detta. Så jag kan nog inte säga att jag känner mig särskilt involverad. Resultaten pekar på ett problem, nämligen på svårigheten att involvera avdelningsledningen i programmet. Inte så att cheferna själva borde följa programmet, men att de skulle vara tillräckligt involverade för att följa upp resultaten för de enskilda deltagarna och att sedan kunna använda resultaten på ett medvetet sätt i avdelningens arbete. Att de båda varit väl medvetna om programmet och dess syften står klart, men måhända tyder tveksamheten på en brist i kontakten mellan programmet och avdelningsledningarna.*

Summering

Vi får sammantaget en bild av en programstart som karaktäriseras av entusiasm och intresse för Kunskapslabbs idé men samtidigt också en bild av en tämligen ofärdig programuppläggning. Detta behöver i sig inte vara en allvarlig kritik mot programmet av två skäl. Dels hade programmet redan från början en kompetent ledning, vilket borgade för att programmet skulle lotsas framåt på ett fint sätt. Dels ligger det i själva idén med programmet att deltagarna själva skall medverka vid dess utformning. Det fanns också en metod för detta: case-metoden. Ett problem, som i och för sig uppfattades olika, var chefernas involvering. Den kunde sannolikt skötts på ett bättre sätt.

6.2 Programmets genomförande

Programmet pågick under ett år. Vid projektstarten var endast ett halvårs arbete säkrat, men programmet förlängdes så småningom till att omfatta ett år, vilket uppfattades som positivt båda av projektledaren och deltagarna. Vi skall i detta avsnitt redovisa synen på genomförandet såväl ur projektledarens, deltagarnas som avdel-

ningschefernas synvinkel. Redovisningen disponeras efter några nyckelområden i programmet: förtrogenhetskunskap/tyst kunskap, case-metoden som arbetssätt, stödet från avdelningen samt resultat och spridning.

6.2.1 Förtrogenhetskunskap/tyst kunskap

Från vår genomgång av litteraturen på området (se kapitel 4) kan vi se att det inte finns någon enhetlig uppfattning om vad som skall inbegripas i begreppet förtrogenhetskunskap. Det kan därför vara av intresse att se hur våra intervjupersoner uppfattar begreppet.

I den rapport som deltagarna utformade tillsammans med projektledaren (Bernhardsson-Nilsson m fl 2005) anger de vad de avser vara förtrogenhetskunskap. ”Kunskapen om hur olika situationer hanteras är underförstådd bland vana medarbetare på en arbetsplats. Denna kunskap kallas förtrogenhetskunskap (tyst kunskap). Det finns ett behov i sjukvården av att bättre ta tillvara den förtrogenhetskunskap som utvecklas i olika vårdsituationer. De som har arbetat i många år i sitt yrke har ofta samlat på sig en stor kunskap vad gäller det omdömesgilla handlande och den lyhördhet som olika vårdsituationer kräver. Förtrogenhetskunskapen handlar alltså om **hur** vi i vårt arbete **gör** komplicerade saker utan att egentligen kunna redogöra för hur vi bär oss åt. De som är unga i yrket har också en värdefull förtrogenhetskunskap, t ex är de ofta uppvuxna med datorer och finner det naturligt att söka sig ut på nätet för att få information och hjälp med problemlösning i och vid olika situationer.” (a.a. s 2)

De skriver också i rapporten att förtrogenhetskunskapen sällan lyfts fram och att den inte medvetandegörs i organisationen. De markerar också att olika yrkesgrupper och deltagare från skilda generationer besitter olika typer av förtrogenhetskunskap och att det är ett värde i sig att lyfta fram de olika erfarenheterna. Men de markerar också sambandet mellan erfarenhet och handlande.

Projektledaren

Projektledaren kunde för sin del ge sin personliga syn på förtrogenhetskunskap: - *Ja, eftersom jag arbetar med utbildning så är lärandet intressant för mig ... hur man lär ... vad man kan lära ... jag tänkte inte så mycket på människorna då, utan på lärandet i sig.* Och hon fortsätter senare i intervjun på tal om förtrogenhetskunskapen relaterat till generationsfrågan: - *./.../ Där har jag en egen bild av vad tyst kunskap är ... och det handlar mycket om en personlig utveckling. Det handlar om etik och moral och om vad man vill här i livet.* Som ovan nämnts är projektledaren själv pedagogiskt skolad och betonar att hon bär med sig en lång yrkeskarriärs erfarenheter in i projektet.

Deltagarna

Deltagarna var som ovan nämnts medförfattare i den rapport som skrevs vid programmets avslutning. Våra intervjuer visar generellt en god överensstämmelse med den programförklaring som ovan redovisats. En del nyanser kan dock vara intressanta att lägga märke till. De flesta av de tillfrågade deltagarna är ense om att förtrogenhetskunskap är en personlig egenskap. - *./.../ Det är någon slags intuition man har. Som alla människor inte har, men en del har den. Det finns inte dokumenterat, men man arbetar med det för att vårda patienten. Den kliniska blicken Att man ser det,* är en kommentar från en av deltagarna. En annan menade: - *Det är en väldigt viktig del av omvårdnaden, att man har med människor att göra. Kanske extra mycket i undersköterskegruppen. Man har en oerhörd kompetens att*

ta hand om vissa problem, men det finns inte nedtecknat. Åter en annan menade: - Att ta människor ... att ta olika sorters människor. Vissa kan men tjoa med och andra ... /.../ Det mesta kan man läsa sig till, men det här med att ta folk är inte bara erfarenhet... kan också handla om att man inte kan behandla jobbiga situationer.

Många poängterar alltså förtroghetskunskap är en personlig egenskap och att en del människor har relativt mycket av den, medan andra har mindre. Egenskapen att "ta folk" är ett bra exempel på detta. Flera trycker också på att förtroghetskunskapen uppstår som ett resultat av erfarenhet från vårdarbete. Vanan att göra vissa handgrepp och vidta vissa åtgärder skapar en säkerhet i jobbet, som man bär med sig men sällan talar så mycket om. Och flera poängterar också att förtroghetskunskapen sällan lyfts fram på ett systematiskt sätt. Det är möjligen någon som man samtalar med goda arbetskamrater om.

Avdelningsledningarna

De ansvariga cheferna visade sig vara mycket väl medvetna om förtroghetskunskapens innebörd och dess vikt för att få en god vård. De pekar mycket på att det är en erfarenhetsfråga. Ett exempel: - *Ja det är väl den kunskapen man har tagit med sig allteftersom erfarenheten och misstagen, både teoretisk och praktisk kunskap som man tar med sig och man kan dela med sig till andra. Som ofta inte överförs, eftersom det finns en tendens att den tysta kunskapen inte tas till vara utan det blir mest den teoretiska. Det är jätteviktigt. Handlar mycket om människomöten...*

En annan avdelningschef är också medveten om vikten av att belysa förtroghetskunskapen, men uttrycker en mer pessimistisk syn på hur detta skall gå till: - *Det finns ett oerhört behov, men jag tycker kanske att ... vet inte vad som fallerar. Finns ett gemensamt behov att man plockar fram detta och vi har ju hållit på i så många år. Jag har varit på så många sammankomster om hur man tar fram detta om hur man orkar till pension och hur man lyfter fram tyst kunskap och att blanda gammal och ung. När vi var på utvärderingen av första omgången var det jättebra alltihop, men inget nytt. Hade bara kommit fram till samma sak som jag kommit fram till för tio år sedan.*

De båda avdelningscheferna synes överens om att förtroghetskunskapen är en viktig ingrediens i vården och att det är viktigt att lyfta fram den. Dock redovisar de en lite olika syn på hur detta skall ske. Kanske bottnar synen i olika förhållningssätt till programmets sätt att fungera och om det var värt insatsen att genomföra programmet? Det är lite för tidigt att dra någon slutsats om det är så. Vi får bära nyansskillnaden med oss till den fortsatta analysen.

Summering

Det står tämligen klart av vår redovisning att det bland de involverade aktörerna vid Landskrona lasarett finns en grundmurad uppfattning om att förtroghetskunskap är något viktigt i vården och att den förtjänar att lyftas fram. Det gemensamma draget är vidare att den har mycket med erfarenhet av praktiskt vårdarbete att göra. Några poängterar särskilt att det är en personlig egenskap som kan skifta från person till person. Den skiljelinje som vi möjligen kan ana är den som gäller frågan om hur den skall lyftas fram. Men mer om detta i kommande avsnitt.

6.2.2 Casemetoden som arbetsätt

Vi har tidigare redovisat att case-metoden var utgångspunkten för arbetsättet i gruppen. Därmed inte sagt att den var den enda, men den framhölls såväl i de olika styrdokumenterna som av projektledaren som väsentlig. Projektledaren hade god vana att arbeta med metoden. Hon har också god erfarenhet av problembaserat lärande (PBL) från tidigare arbetsplatser. Men hon förklarade, som framgått ovan, att hon knappast hade någon detaljerad plan för hur detta skulle gå till i praktiken. Hon redovisade en hel del erfarenhet av hur det kom att fungera i gruppen.

Projektledaren

Inledningsvis hade deltagarna uppmanats att föra sina loggböcker i vilka de skulle skriva ner fallbeskrivningar från sin egen verksamhet. Det var ett sätt att uppmana deltagarna att komma förberedda till mötena. Så blev inte alltid fallet. - / ... / *Det var någon som hade någon liten historia varje gång, men som regel kom man tomhänta i bemärkelsen att de inte hade skrivit sin loggbok. Då fick man i stället gå varvet runt och se om det fanns något man kunde skriva på tavlan... som man kunde börja med... Kan bero på metoderna, de kanske inte var vana att skriva ...Kanske beror det på att de hade det ganska jobbigt ... skall Du nu på labbet? ... finns ingen ersättare ... det var mycket sådant snack i början, med det lade sig på slutet.*

Det verkar enligt projektledaren ha varit en lång och mödosam process till framgång. En svårighet syntes vara att deltagarna förväntat sig att det fanns ett facit och att projektledaren satt på detta. Så var inte fallet. – *Det var nog när de skulle börja skriva på rapporten som de började förstå./... / Det var då de såg ... det där har ju jag gjort.* Dock förändrades projektledarens roll efter hand som gruppen blev alltmer självständig. Gruppen blev mer självgående och kunde efter hand hantera sina problem i allt högre grad.

Det finns ett par svårigheter eller omständigheter som projektledaren särskilt framhöll. Den ena var att förvärva erfarenheten att kunna skilja på sak och person. Gruppen hade svårt att se situationen med dess problem och förutsättningar utan att själv ta åt sig personligen av kritik. Behovet av att bli bekräftad i ord och handling tog inte sällan överhanden. Där växte dock gruppen under programmets gång, enligt projektledaren. Den andra omständigheten hon nämner är hennes ambition att arbeta med gruppen och inte så mycket med individerna. Detta var en medveten strävan från hennes sida, som inte sällan rönt kritik, som vi skall se längre fram.

Vi skall också i sammanhanget beröra gruppens sammansättning. Till alldeles övervägande delen bestod den av sjuksköterskor och undersköterskor. En läkare deltog också under hela perioden. Dessutom bjöds en läkare in att delta vid något tillfälle. Projektledaren poängterade vikten av en allsidigt sammansatt grupp och hon uppskattade att en läkare var med som deltagare: - *Det var bra och hade med en doktor i första programmet. Jag var med hela tiden. Då var det väldigt fokuserat på att hon skulle föreläsa, t ex om psykologisk stress osv., med det blev bättre och hon såg snart att hon inte skulle ta på sig läkarrollen. Det tog inte lång tid förän hon var en i gruppen.*

På det hela taget menade projektledaren att hon var nöjd med resultat, vilket ju också framgick med all tydlighet av den film som producerades. Men hon stack heller inte under stol med att det varit en jobbig och frustrerande process i vilken hon under långa tider känt sig ensam och utelämnad.

Deltagarna

Det fanns skillnader i erfarenheter mellan deltagarna i ett viktigt avseende. De som hade sin utbildning nära inpå hade arbetat med case-metoden och med problembaserat lärande i sin utbildning. De som hade sin utbildning längre tillbaka i tiden hade av naturliga skäl inte denna erfarenhet. Efter vad vi sett innebar detta knappast någon nackdel för programmets genomförande, kanske i stället en fördel.

Det fanns en nästan total uppslutning bakom case-metoden som arbetsätt, även om flera framhöll att man inte alltid följde den mall, som presenterades av projektledaren. Det synes som om modellen passade bäst för att exemplifiera patientfall, men sämre vid behandling av arbetsprocesser, som inte sällan ledde till konflikter i gruppen. Men ingen menade att projektledaren följt mallen rigoröst utan gett möjligheter till improvisationer och avvikelser. Några exempel från intervjuerna kan belysa: - *Ja, jag tyckte det var bra att vi inte alltid följde mallen, eftersom man styr gruppen för mycket. Case-metoden gav mig mycket som inte går att sätta in i en mall, inte bara patientfall utan också om konflikter mellan yrkesgrupper, och det är svårt att sätta in i en mall. /... / Det är bra att ha en struktur (med anspelning på case-metoden) så att man inte går vilse.*

Flera av de tillfrågade kunde intyga att metoden samtidigt var krävande för dem. - *Bena upp hela problematiken runt omkring någonting. Det var nytt för många av oss, speciellt för oss undersköterskor... som aldrig arbetat med metoden.* En annan menade: - *Har aldrig gjort så tidigare ... att få bena upp saker och så. Ge varandra kritik ... efter den smekmånad som hade varit. Man vågade faktiskt kritisera yrkesgrupper utan personangrepp. Lite som rutiner ... om hur man jobbar ... och kom bort från allt hysch-hysch. /... / Fick också bättre förståelse för varandra. Det var nyttigt och det öppnade för en dialog.*

Vi kom också att beröra sammansättningen av gruppen. Flera av deltagarna menade att det var viktigt att så många yrkesgrupper som möjligt var med i programmet. Någon uttryckte det så här: - *Många av de problem som finns handlar om kommunikation mellan olika grupper på arbetsplatsen. Vi hade en läkare med. Det var viktigt.* Samtidigt kan konstateras att läkargruppen var klen representerad i hela programmet och det beklagades av flera deltagare.

Det var naturligt att vi som utvärderare också frågade om hur handledningen från projektledaren hade fungerat. Deltagarna respekterade projektledaren inte minst av den anledningen att hon besitter stor pedagogisk kunskap och att hon har erfarenhet av de arbetsmetoder som nyttjades i projektet. Därmed inte sagt att invändningar och kritik saknades, men helhetsbilden är positiv. En röst från intervjuerna: - *Det mesta fungerade väl bra, men i början var det väl lite svårt, tyckte jag. Innan hon (projektledaren) lärde känna oss och vi lärde känna henne. Hon har lite svårt att se individen utan hon ser bara gruppen. /... / det hände en del grejer ... en del blev lite ledsna ... men det tog hon liksom inte fatt i som handledare. Och det var jag lite orolig för hela tiden.* En annan var mer oreserverat positiv: - *Ja, var nöjd. Det var bra att det fanns utrymme att ta in extra föreläsare.* En tredje röst kan också ange stämningen: - *Ja, det fungerade väl bra. /... / Vi har alltid en öppen relation ... det blev ju mycket känslor som kom upp till ytan och det fick hon ta i som handledare ... hon har en förmåga att provocera lite och det kan man nog på ett annat sätt när man inte är uppe i det och inte jobbar med dem man skall handleda.*

Det skall framhållas att den omständigheten att projektledaren inte arbetar reguljärt på någon av de två avdelningar som deltagarna kom ifrån, har framhållits som en fördel av flera av de medverkande. Det gav henne en obunden och fristå-

ende position i arbetet under programmet. Detta förhållande har senare blivit en diskussionsfråga när en del deltagare från första programmet utsågs till handledare och fick handleda personal från sin egen avdelning i det fortsättningsprogram som startades.

Vår slutsats blir att case-metoden varit en väl fungerande arbetsmetod även om det funnits invändningar, inte minst i programstarten. Den har mer varit ett rätt-snöre än en metod som man slaviskt följt. Med projektledarens goda kunskaper och insikten i detta sätt att arbeta kom arbetet att på det hela taget bli framgångsrikt.

Avdelningsledningen

Såsom programmet lades upp är det naturligt att avdelningsledningarna inte kom i närmare beröring med vilka metoder man arbetade i programmet. De lät helt enkelt personalen sköta sitt arbete i programmet utan något närmare deltagande från ledningens sida. Man kan förstå diskutera om detta enbart var till fördel. Vi har sett tidigare i vår redovisning att det från avdelningshåll framförts kritik och att ledningarna inte var tillräckligt informerade eller involverade i själva programmet. Det är givet att ledningarna förde en dialog med sina medarbetare. Men vi skall komma ihåg att deltagarna i starten av programmet gav varandra ett tysthetslöfte om allt som behandlades vid seminarierna. Det är naturligt eftersom flera case handlade om patienter. Men det togs också upp förhållanden som avsåg avdelningarnas interna arbete. Att föra sådan information vidare hade sannolikt äventyrat hela programmet.

Det finns ändå anledning att ta upp ett par förhållanden, vilka vi diskuterade med avdelningsledningarna om. En av avdelningscheferna redovisade denna erfarenhet: - *Man var nog inte medveten från början att man skulle gå in i en process. Och jag har för lite kunskap för att se konsekvenserna och att det skulle vara en process.* Hon tyckte också att det var en ganska djärv uppläggning: - *Jag tyckte att det var ganska vågat, egentligen. Det har varit situationer som varit jättejobbiga för dem.*

Även den andra avdelningschefen kunde informera om situationer som varit påfrestande för personalen och som diskuterat med medarbetare om, bl a i medarbetarsamtal. - *Men det är ju viktigt att hjälpa de människorna. Det kommer ju ändå att gagna dem till slut. / ... / Jag tycker det är fantastiskt hur den gruppen har kunnat gå vidare. De är mycket stolta för sig själva.*

Summering

Casemetoden blev snabbt accepterad bland deltagarna. Det fanns i slutändan en nästan total uppslutning om den som arbetsinstrument. Därmed inte sagt att det saknades svårigheter. Projektledaren hade i början svårigheter att få gruppen att ta egna initiativ och att ta eget ansvar. Många deltagare hade nog förväntat sig att det fanns ett slags facit, som projektledaren skulle meddela dem. Så var inte fallet och först efter ganska lång tid stod det klart för gruppen att processen fram till resultatet var det viktiga. Och den kunde de ju bara skapa själva. Flera deltagare meddelade att de hade vuxit som människor under processen. Projektledaren formulerade det som att deltagarna efter processen fått en sådan självinsikt att de själva kunde bekräfta sina handlingar och ställningstaganden.

Efter vad som framkommit i intervjuerna kom arbetet i programmet att i huvudsak lyfta fram två olika sorters spörsmål: 1. de som handlade om patientrelationer och 2. de som handlade om arbetsprocessen. Enligt deltagarna fungerade case-metoden bra framförallt för att lyfta fram förtrogenhetskunskap om det första slaget av

frågor, alltså patientrelationen. Diskussionerna på det området syntes naturliga och givande. Frågorna om arbetsprocesserna uppfattades som angelägna men svårare att handskas med. Diskussionerna i gruppen ledde dock uppenbarligen till vissa framsteg, eftersom deltagarna menade att de kunnat lyfta fram samarbetsfrågor och att de också fått en ökad förståelse för varandras roller.

Det är vidare ingen tvekan om att casemetoden är effektiv för att lyfta fram förtrogenhetskunskap och att göra den synlig och åtkomlig för alla andra. Det finns förstås avigsidor med den, men de kan, såsom utvärderarna uppfattat det, lösas eller mildras. Att slutenheten från gruppens sida gentemot sin omgivning för flera var ett problem, står väl helt klart. Men detta kan åtgärdas genom en bättre involvering från avdelningsledningarnas sida. Vidare minskar problemet efter hand, eftersom fler och fler går programmet och förstår dess uppläggning.

6.2.3 Stödet från avdelningen

Kunskapslabbet bedrevs på arbetstid genom att deltagarna fick gå ifrån sina ordinarie arbetsuppgifter en eftermiddag varannan vecka. Det fanns avsatt resurser för att sätta in ersättare, men efter de uppgifter vi fått fram kom detta aldrig att utnyttjas på ett systematiskt sätt. Förhållandet skapar förstås ett tryck på den kvarvarande personalen och det kräver en viss planering från avdelningsledningens sida. Detta är ett förhållande som vi skall belysa i detta avsnitt. Ett annat förhållande har att göra med de innehållsmässiga delarna av Kunskapslabbet. Det material som hämtades till diskussionerna härstammade i stor utsträckning från avdelningsarbetet. Inte sällan ledde detta enligt deltagarna till heta diskussioner och t o m schismer. Då blir stöd och förståelse från arbetskamrater och avdelningsledning viktig.

Projektledaren

Diskussionerna gick stundom heta om ersättningsfrågan på avdelningarna. Alla deltagarna fick gå ifrån sitt ordinarie arbete under arbetstid. Det tycktes aldrig vara en diskussionsfråga. Men de ersattes sällan eller aldrig av annan personal, vilket skapade ett tryck på övriga arbetskamrater. Projektledaren uttryckte det så här: - / ... / *Det var ständigt ett case.... Det förändrades väldigt radikalt, för rätt vad det var så ... när vi haft Karen (Karen Davies från Arbetslivsinstitutet) här som föreläsare ... hon pratade om tid och de blev väldigt frälsta i hennes sätt att ... hon lyckades knyta detta till Landskrona som varvsstad ... och det kände jag att det hjälpte henne att inte bara vara vetenskapsman ... de hade mycket frågor om det. Något hände. De talade sen aldrig om tid.* Enligt projektledaren insåg deltagarna att de hade tid. Det handlade i stället om att prioritera sin tid. Projektledaren valde att inte uttala sig om hur stödet i övrigt såg ut från arbetskamrater och avdelningsledning, eftersom hon inte varit ute på avdelningarna i detta syfte.

Deltagarna

Deltagarna hade mycket synpunkter på stödet från avdelningen. De var huvudsakligen av två slag: ersättningsfrågorna och relationen till arbetskamraterna. Som vi förstått av det ovan sagda, utgjorde ersättningsproblematiken ett nästan ständigt diskussionsämne, åtminstone under halva programmet. En deltagare uttryckte det så här: - *Det har ju varit mycket problem - - ... det fanns ju pengar för att ersätta, men det blev ju aldrig gjort ... Vi klagade och klagade och klagade ...men det hände ju aldrig något. De andra blev klart irriterade på oss ... vi gick ifrån ... de andra fick ju dubbelt upp att göra.* En förklaring som deltagarna själva pekade på var att det helt enkelt var personalbrist vid den här tiden. Andra försvårande om-

ständigheter som nämns är krockar med andra utbildningar, friskvårdssatsningar mm. En annan deltagare uttrycker det så här: - *Och det var mycket snack om sådant som inte leder någonstans. Varför skall vi jobba för dom om de bara sitter där och dricker kaffe?* Enligt deltagarna möttes de långt fram i programmet av en hel del misstro och missunnsamhet från arbetskamraterna. Men det vände. När de väl hade presenterat sin rapport och visat upp den film som producerades under andra hälften av programmet möttes de i stället av intresse och uppskattning.

Avdelningsledningarna

De båda avdelningscheferna var väl medvetna om ersättningsproblematiken. Det framkom att planeringstiden inför programstarten varit så kort att de haft dåligt med tid att lösa ersättningsfrågorna. Och en av dem sade vidare: - *Det är tyvärr ett dilemma inom vården. Visst har jag haft svårt att skaffa fram timanställda, men det är inte så inom vården att man kan skaffa fram folk för korta pass. Det var lite det där ... men det var inte det man skulle lägga energin på* (med hänsyftning till deltagarna). Den andra avdelningschefen pekade på deltagarnas eget ansvar i sammanhanget: - */ ... / Men det måste också deltagarna vara med och lösa själva. Det har vi som sjukvårdsfolk lite svårt att säga till oss själva ... usch, hu skall jag vara på möte ... plötsligt ... och så rusar man ifrån med andan i halsen. Vi är lite såna. Skulle behöva gå på kurs om det.*

Båda avdelningscheferna uttryckte att de var måna om att stödja sin personal och att ta hand om uppkomna problem. En av dem hade dock noterat problem i arbetslaget till följd av programmets slutenhet: - *Det var väldigt mycket hysch, hysch ... Och där har nog övrig personal upplevt det. Sade just idag till en av mina som är handledare (i program två) att jag nog hade förväntat mig lite mer öppenhet. Många har undrat och man har givit kryptiska svar.*

Summering

Det förefaller klart att programmets slutenhet har skapat problem både för deltagarna och för arbetskamrater och chefer. Processens längd har säkert medverkat till att förstärka problemet. Hemmaavdelningarna har ständigt efterfrågat information, men inte fått någon samlad sådan. Inte förrän vid projektets avslutning då rapporten och filmen presenterades. Då såg alla vad som hade åstadkommit i programmet. Ersättningsfrågorna var länge ett gissel, men enligt projektledaren och deltagarna vände detta efter hand och de uppfattade under senare delen av programmet inte detta som ett problem längre. Avdelningscheferna menade att de hela tiden givit deltagarna sitt stöd och detta motsägs inte av deltagarna.

Utan att vi som utvärderare har någon lösning på problemet, så måste vi ändå notera att det sviktande stödet från arbetskamraterna under programmets gång varit en belastning för deltagarna. De fick stundtals jobba hårt med sig själva och med gruppen i Kunskapslabbet. Att då inte få det spontana stöd de kunde förvänta sig upplevdes säkert som påfrestande. Det synes angeläget att kommande program finner vägar för att lösa detta problem.

6.2.4 Resultat och spridning

Detta avsnitt kommer att fokusera på två frågor: resultat och spridning. Vi har låtit de intervjuade bedöma det resultat som uppnåtts i programmet. Vi inleder med denna redovisning. Därefter tar vi upp frågan om spridningen av erfarenheterna från programmet. Av särskilt intresse i detta sammanhang är den film som producerades i programmets avslutande del. Den fick en hel del uppmärksamhet. Samti-

digt kommenteras deltagarnas slutrapport från programmet, som de författade tillsammans med projektledaren.

Projektledaren

Projektledaren var nöjd med det resultat som det första programmet åstadkommit. Hon kunde på nära håll följa gruppens utveckling och var närmast stolt över deras resultat. Enligt hennes uppfattning var det viktigaste resultatet - */.../ som jag ser det idag ... att lära sig att ta konstruktiv kritik och att inte ta till sig den enbart själv ... att hitta deras punkter ... det hon säger i filmen: jag kan bekräfta mig själv. Och det räcker för mig som resultat ... Det är först då man kan börja jobba och lägga sina resurser på det som man är ämnad för att göra. Annars tar det så mycket plats i ens liv att man går runt och undrar över sig själv.* Hon kunde också vidarebefordra en uppfattning som hon fått från deltagarna att det nu var ett bättre samarbetsklimat på avdelningen: - */.../ att det inte är det där kriget mellan sjuksköterskor och undersköterskor på avdelningen.*

På vår fråga om man kunde ha nått dessa resultat på ett annat sätt, menar hon att det skulle man säkert ha kunnat, men att deltagarna måste ha människor runt omkring sig för att spegla sina egna uppfattningar och handlingar i. Och de förutsättningar fanns i programmet. På direkt fråga kunde hon inte ta fram några icke önskvärda bieffekter av programmet. Dock menar hon att kommande program behöver byggas upp med en fastare struktur runt programmet. Detta bör kunna åstadkomma en större samverkan med organisationen under pågående program. Hon menade också att kommande program måste inskräpa vikten av att alla yrkesgrupper skall ingå.

För att sprida resultaten vidare i organisationen framhöll hon filmens stora värde. Den avspeglar på ett fint sätt vad som åstadkommit i programmet. Hon hade själv använt den i externa sammanhang och den hade rönt stort intresse.

Deltagarna

Deltagarna redovisar nästan genomgående positiva erfarenheter från programmet. Flera är påtagligt översvallande i sina kommentarer. Det som framkommer som negativt är de påfrestningar som framkommit i relation till deras ordinarie arbetsuppgifter och, under lång tid, i relation till sina arbetskamrater.

Ett vanligt redovisat resultat från programmet är att man nu ser helheten i organisationen och att man vågar ifrågasätta arbetssätt som inte fungerar: - *Det gamla tänkandet i sjukvården att alla skall sitta parat kl. 8, påklädda. Det fungerar inte längre, eftersom allt färre kan klara det själva. Det gamla sättet att arbeta funkar inte längre, eftersom alla patienter finns kvar men vi är halverade.* En annan kommentar var: - *Man vågar prioritera nu. Man måste inte göra allt.* Flera anser också att de fått ett bättre arbetsklimat på avdelningen: - *Positivt att se att de gamla strukturerna försvinner ... vi kan samarbeta på ett bättre sätt och det är roligare att arbeta nu när det är så här.* En tredje kommentar är också belysande: - *Man har en bättre dialog med läkarna också. Man vågar fråga dom varför dom gör så* Ytterligare en deltagare menade: - *Det är faktiskt det också att alla blir sedda ... man får samma värde på något vis.* En annan erfarenhet handlar om relationen till patienterna: - *Har det inte funkat med personalen så har det alltid funkat med patienterna /.../ då är man professionell /.../ den relationen har ju alltid fungerat. Nu är det ju bara tusen gånger bättre ... att helheten fungerar ... tycker jag.*

De redovisar också nya personliga erfarenheter: - *Jag har nog lärt mig att avvakta lite mer och att lyssna ... ju fler som gått Kunskapslabbet dess bättre är det /.../ ja, jag tror alla måste gå Kunskapslabbet för att få alla bitar ... det tar tio gånger om att tänka och samarbeta. Åter igen en annan deltagare menade: - Man har lärt sig att ta lärdom om varandra. En annan erfarenhet är följande: - *Karriärmässigt har man lärt sig mycket ... man vet att man har det i ryggen ... man har vuxit och det har man nytta av privat också.**

Även vad gäller deltagarna dominerar filmens värde deras inställning till spridningen av resultaten. Flera meddelade att de känt tveksamhet och t o m avoghet till att medverka i filmen. Men i de allra flesta fall medverkade deltagarna i filmen och de är nöjda med resultatet. - *Det var när man såg den som man insåg hur bra den var ... först tittade man bara på sig själv och undrade hur man såg ut, men den blev väldigt bra. En annan deltagare menade: - Det är rätt bra ... läser man rapporten eller om man ser filmen ... man måste nästen ha bådadera för att det skall bli komplett.*

Det är uppenbart att programmet satt ett väl synligt avtryck hos deltagarna. Så gott som alla redovisar positiva erfarenheter från programmet. De redovisar såväl personliga framsteg som effekter på organisationen.

Avdelningsledningarna

Även avdelningscheferna redovisar positiva resultat från Kunskapslabbet, men de har lite olika uppfattning därvidlag. En av dem anger så gott som genomgående positiva erfarenheter: - *Förbättringar. Det har hänt att det kommit upp saker och ting ... att det hänt saker som man haft behov av de-briefing. Har vågat prata mycket mer och att man vågar vara mer öppen mot varandra. Det har blivit bättre stämning också. Bättre arbetsklimat. Det har både uttryckts av medarbetare och sådant som jag har märkt. Hon nämner också negativa erfarenheter, men vill inte överbetona dem. Det har handlat om sådant som hänt under programmets gång, men som lösts efterhand.*

Den andra avdelningschefen är mer avvaktande i sina kommentarer till programmets uppläggning och resultat. Hon menade för sin del att deltagarna inte varit medvetna från början om att de skulle gå in i en process. - */.../ Kanske skulle programmet handlat mer om verksamhetsprocesser ... detta är för komplicerat. /.../ Det är det jag känner att det blev lite för mycket på andra hållet. Om det varit så att det handlat mer om avdelningens arbete hade det varit bra om man delat med sig lite mer åt andra. Men jag vet ju inte ens om det varit för personligt inriktat...* Hon kunde för sin del inte ange något mer påtagligt som hänt på avdelningen till följd av programmet. Hon uttryckte också som sin uppfattning att hon hade velat ta mer del i programmet under programtiden.

Särskilt den ena av avdelningscheferna uttrycker sin uppskattning av filmen, som hon menade fungerade väl för att sprida budskapet vidare på sjukhuset. - *Jag tyckte den var fantastisk ... härligt att se dessa människor. De kände sig jättestolta. Det var en fantastisk grej och de kände sig uppskattade. Även den andra noterade den uppskattning deltagarna fick då filmen presenterades och att deltagarna blev uppmärksammade, men känner sig mer påverkad av de erfarenheter som framkommit från det program som följde och som inte varit lika lyckat.*

Summering

Deltagarna menade att det fanns positiva erfarenheter av programmet dels för dem själva personligen dels för klimatet på arbetsplatsen. En del är nästan översvallande

positiva och menar att alla på avdelningen borde gå programmet. Andra är kanske lite mer återhållsamma i sina positiva erfarenheter just vad avser arbetsklimatet. Många anger också att alla arbetsgrupper borde delta i programmet och de efterfrågar i första hand deltagande från läkarnas sida.

Avdelningscheferna är mer delade i sin uppfattning till programmet. En av dem värdesätter den personliga utveckling deltagarna fått medan den andra gärna hade sett ett program med hårdare knytning till verksamhetsutveckling.

Framförallt filmen har uppenbarligen fungerat som en god källa till spridning av erfarenheterna från programmet. Den bröt också barriärerna till arbetskamrater och kollegor.

7. Summerande analys

Den utvärdering vi genomfört avseende Kunskapslabbet vid sjukhuset i Landskrona avser det första program som pågick från maj 2004 till maj 2005. Vi genomförde en första inledande utvärdering sedan programmet pågått under c:a en månad (Önnevik 2004). Den andra delen av vår undersökning skedde c:a ett halvt år efter programmets avslutning. Vi intervjuade såväl projektledning, deltagare som avdelningschefer. Vi vill nu summera resultaten och göra vår bedömning av dem.

Detta kommer att genomföras i två steg. I ett första steg summerar vi de resultat som vi fått fram avseende vårt första delsyfte som är ”- att undersöka deltagarnas, avdelningschefernas och projektledarens uppfattning om programmet”. I ett andra steg summerar och värderar vi de resultat som uppnåtts avseende vårt andra delsyfte, vilket är ”- att undersöka i vilken mån programmet har bidragit till ett gemensamt lärande i organisationen”. Ur det första delsyftets perspektiv analyseras de resultat som har bäring på deltagarnas egen utveckling. I det andra betonas organisationens nytta av programmet.

7.1 Programmet sett som individuell utveckling

7.1.1 Programmets uppläggning

Det fanns höga förväntningar på programmet. Flera av deltagarna ansåg att de ville vara med i det eftersom uppläggningsen var intressant. Flera menade också att programmet skulle kunna ge förändringar för framtiden. De såg positivt på att få diskutera angelägna frågor med medverkande från olika yrkesgrupper. Dock fanns en inledande skepsis från vissa deltagare om dess arbetsformer och förväntade resultat. Det handlade inte så mycket om invändningar i sak som en oro för att programmet inte skulle få några bestående effekter i verksamheten. Deltagarna kände att de inledningsvis hade stöd både från en kompetent projektledning som från sina respektive avdelningar. Vissa farhågor uttrycktes dock om möjligheterna att få ersättare för den tid de var frånvarande från avdelningen, eftersom programmet genomfördes på ordinarie arbetstid. Några få deltagare valde att lämna programmet redan i dess inledning.

Programmet var ingalunda färdigutvecklat vid starten. Det fanns dock en på förhand given metod att tillämpa, den s.k. casemetoden. Projektledaren hade också relevant utbildning för att genomföra metoden. Vidare var det enligt projektledaren en fördel att deltagarna själva fick vara med i programmets uppläggning. Det behöver alltså inte vara en allvarlig kritik mot programmet att dess uppläggning inte var klar från början. Ett problem, som i och för sig uppfattades olika, var avdelningschefernas bristande involvering i programmet. Den kunde sannolikt skötts annorlunda.

Vi får dock sammantaget en bild av ett program som möttes av mycken entusiasm och stort intresse, inte minst från deltagarnas sida. Deltagarna kände sig uppmärksammade. Invändningarna handlade om en osäkerhet om vad programmet skulle leda till.

7.1.2 Programmets genomförande och resultat

Det fanns bland alla tillfrågade en grundmurad uppfattning om att *förtroghetskunskap* är något viktigt att uppmärksamma i vården och att den förtjänar att lyftas fram. Ett gemensamt drag är vidare att denna kunskap har med erfarenhet av praktiskt vårdarbete att göra. Den lyfts fram som en personlig egenskap, vilket särskilt poängterades av projektledaren. Hon ansåg att förtroghetskunskap handlar om

förhållningssättet till arbetet, dvs. mycket en fråga om etik och moral. Dock finns en viss skiljelinje bland de intervjuade cheferna om hur den skall lyftas fram.

Casemetoden blev efter hand accepterad bland deltagarna. Det fanns i slutändan en nästan total enighet hos deltagarna och projektledaren om metodens användbarhet. Detta innebar inte att arbetet under processens gång saknade svårigheter. Gruppen hade inledningsvis svårt att ta initiativ. Flera deltagare var länge osäkra på vad metoden skulle ge. De hade kanske förväntat sig att det skulle finnas ett slags facit, som projektledaren skulle bestå dem med. Så var inte fallet. Det tog ganska lång tid innan alla såg något resultat av metoden. Till svårigheterna hör också att det är en relativt sluten metod. Enbart gruppens medlemmar hade insyn i vad som hände. Eftersom de avgivit ett tysthetslöfte till varandra om vad som avhandlades, kunde de heller inte diskutera med sina andra arbetskamrater om sådant som togs upp vid seminarierna. Då de väl gått igenom programmet menade flera att de vuxit som människor och att de nu hade en annan attityd mot varandra. De hade förvärvat en kompetens att föra en dialog om gemensamma erfarenheter.

Metoden synes effektiv för att lyfta fram den tysta kunskapen. Den ger tillfälle till egen reflektion kring konkreta exempel. Innehållet i diskussionerna handlade dels om relationen till patienten dels om processerna i vården. Deltagarna kunde gemensamt reflektera kring sådant som uppfattades som angeläget i deras egen vardag. De avigsidor som finns kan enligt utvärderarna åtgärdas på olika sätt. Slutenheten bör förhindras eller mildras genom en bättre involvering från avdelningsledningarna och kanske också från övriga arbetskamraters sida.

Förhållandet att programmet pågick under arbetstid kom att ställa *stödet* från hemmaavdelningarna i fokus. Bortavaron från det ordinarie arbetet skapade problem både för deltagarna själva och uppenbarligen också för den personal som inte deltog i programmet. Det fanns två problem som vi kunde notera. Det ena var hur ersättningsfrågorna skulle lösas. Det andra var den bristande informationen om programinnehållet till både arbetskamrater och arbetsledning. Diskussionen om ersättningsfrågorna avklingade efter hand, medan frågorna om slutenheten i programinnehållet kvarstod under lång tid. Det var egentligen inte förrän deltagarna presenterade sina resultat, bl. a. med hjälp av den inspelade filmen, som de kände att de fick full acceptans för vad de åstadkommit.

Det är väl knappast någon tvekan om att det upplevda sviktande stödet från arbetskamraterna under pågående program var ett problem för deltagarna. De fick stundtals jobba hårt med sig själva i programmet. Att då inte känna att de hade spontant stöd på hemmaplan var säkert en betydande belastning. Avdelningsledningarna menade dock att de under hela programmet, trots dessa brister, givit sitt stöd åt deltagarna. Det synes ändå angeläget att man i kommande program finner en lösning på detta problem.

Projektledaren var mycket nöjd med programmets *resultat*. Hon menade att deltagarna lärt sig att reflektera runt sin vardag och att de lärt sig att ta till sig konstruktiv kritik. Hon menade också att programmet medverkat till att deltagarna hade lättare att fokusera och att lägga sina resurser på sina egentliga arbetsuppgifter. Det hade medverkat till att mildra motsättningar mellan olika yrkesgrupper. Hon framhöll filmens stora värde i att sprida informationen vidare om programmet och dess resultat. Flera deltagare menade att de efter programmet hade lättare för att se sin plats i organisationen och att de nu hade fått en helhetsuppfattning om verksamheten. De menade också att det efter programmet fanns en bättre dialog mellan olika yrkesgrupper. Även deltagarna framhöll filmens stora värde för spridningen av resultaten.

Avdelningscheferna kunde för sin del notera goda resultat för de medverkande, men hade olika uppfattningar om värdet för organisationen som sådan. Vi återkommer till detta nedan.

Det är ett nästan anmärkningsvärt positivt resultat som deltagarna förmedlar från Kunskapslabbet. Enligt utvärderarnas uppfattning är resultatet mycket lyckat sett ur de enskilda deltagarnas synvinkel. Dock finns vissa frågetecken huruvida resultaten varit lika påtagliga avseende organisationens vinster.

7.2 Programmet sett ur organisationens perspektiv

Vi har hittills i denna utvärdering belyst programmet *Kunskapslabbet* utifrån de programsyften som ursprungligen ställdes upp. De formulerades på följande sätt:

”- att skapa ett forum för att överföra förtrogenhetskunskap mellan medarbetare inom slutenvård

- att ge medarbetare möjlighet till avlastning från den ordinarie arbetssituationen och bli bekräftade genom att deras kompetens lyfts fram” (Edgren 2004).

Vi kommer i denna avslutande del av analysen att något bredda synsättet på lärandet, från att enbart ha fokus på den enskilde deltagaren, till att inrikta oss på ett lärande som är *gemensamt för hela organisationen*.

7.2.1 Kriterier för gemensamt lärande i organisationen

För att kunna besvara frågan om programmet även kan anses uppfylla kraven på ett gemensamt lärande för hela organisationen måste vi formulera kriterier för ett sådant ställningstagande. Vår metodik är därför att ur den litteratur vi presenterat i kapitel 4 finna grund för en sådan kriteriebild. Två begrepp är därvid centrala: påståendekunskap och förtrogenhetskunskap. *Påståendekunskap* är sådan kunskap som kan uttryckas tydligt, exempelvis i form av teorier, regler eller rutiner (Josefson 1992 och Göransson 2006). Denna kunskap är på ett eller annat sätt gemensam och tillgänglig för hela organisationen. Den finns ofta nedtecknad i läroböcker, skrivna regler (exempelvis i form av befattningsbeskrivningar) och beskrivningar av arbetsprocesser. Den kan också vara muntlig. *Förtrogenhetskunskapen*, eller som vi också kan kalla den, tyst kunskap, finns hos enskilda individer i organisationen. Den kan förstås överföras till andra, men blir inte sällan kvar hos de enskilda människorna och försvinner när individen lämnar organisationen. Den är ofta undervärderad som grund för organisationens handlande. En kritisk fråga blir därför om dessa båda typer av kunskap kan lyftas fram till en gemensam behandling i organisationen. En sådan process skulle kunna leda till ett för *organisationen gemensamt lärande*. För att en sådan process skall kunna skapas bör några kriterier vara för handen. Vi har närmare motiverat detta val i kapitel 4.

Kriterier:

1. Alla bör delta
2. Kontinuitet över tid
3. Lämpliga metoder för att lyfta fram den tysta kunskapen
4. Sammansmältning av tyst kunskap med förtrogenhetskunskap
5. Dokumentation

Vår motivering till att välja dessa fem kriterier för att bedöma ett programs möjligheter att skapa ett för organisationen gemensamt lärande är följande. *Alla bör delta* av det enkla skälet att organisationen innehåller en rad yrkesgrupper och individer med skilda uppgifter i organisationen. De kompetensbärande relationerna finns på

samtliga nivåer i organisationen. För att den gemensamma kunskapen skall kunna lyftas fram och utvecklas bör alla i organisationen vara med och bidra utifrån sina olika utgångspunkter.

För att undvika att programinsatserna blir tillfälliga och inte ge önskvärt resultat, bör insatserna ha en *kontinuitet över tiden*. Det kan uppnås genom att ett lämpligt antal grupper arbetar med frågorna hela tiden. En viss stabilitet i organisationen krävs för att medarbetarnas relationer skall kunna utvecklas och bli kompetensbärande.

Det finns inga på förhand givna *metoder* för att åstadkomma detta. Vi har ovan sett att casemetoden använts i Kunskapslabbet. Detta har skett med framgång. Frågan vi ställer oss är om casemetoden också kan fungera för att åstadkomma gemensam kunskap. I litteraturen framförs ibland synpunkten att ett program bör innehålla alternativa lärförmer, eftersom en viss lärförme inte passar alla deltagare. Metoden bör kunna lyfta fram kunskaper som har en nära anknytning till det dagliga arbetet i organisationen. Det övergripande syftet med metoden bör vara att utveckla deltagarnas dialogkompetens.

Vårt fjärde kriterium för ett gemensamt lärande innebär krav på att *både påståendekunskap och förtrogenhetskunskap* skall kunna lyftas fram. Påståendekunskapen finns tillgänglig för organisationen. Förtrogenhetskunskapen finns hos de enskilda individerna och är alltså inte tillgänglig för alla medarbetare. Ur organisationens synvinkel bör det därför vara av värde att kunna lyfta fram dem båda och att de olika kunskapsformerna kan brytas mot varandra. Detta förutsätter att processer startas i organisationen som kan sammanföra dem med varandra.

En vanlig kritik mot program med betoning på ett individuellt lärande är att kunskapen ofta stannar kvar hos de individer som följt ett program. Programmet blir ett lärande för individen men inte för organisationen i sin helhet. Frågan om de organisatoriska formerna för att *dokumentera resultaten* blir därför avgörande för om resultaten också skall kunna föras vidare till alla.

7.2.2 Kunskapslabbet sett som gemensamt lärande

Vårt första kriterium är att *alla bör delta*. Så var inte fallet i Kunskapslabbet. Det fanns i och för sig en strävan att få med olika yrkesgrupper i programmet. Vår analys visar också att deltagarna var positiva till att skilda yrkesgrupper fanns med. De saknade dock fler representanter från läkargruppen. Vi kan också konstatera att flera yrkesgrupper saknades i programmet såsom sekreterare, sjukgymnaster, kuratorer, lokalvårdare m fl. En effekt av programmets uppläggning, förmodligen inte avsiktlig, var dess slutenhet. Av det enkla skälet att man i programmet tog upp omständigheter av känslig natur gick det helt enkelt inte att iaktta öppenhet omkring dess innehåll. Detta kan förstås skapa motsättningar mellan dem som följer programmet samt mot arbetskamrater och kollegor på hemmaplan. Här har onekligen programmet en brist om vi ställer kravet att det skall finnas ett för organisationen gemensamt lärande.

Kriteriet att ett gemensamt lärande gynnas av en god *kontinuitet över tiden* kan till dels sägas vara uppfyllt i Kunskapslabbet. Deltagarna följde programmet under ett års tid, vilket gav utrymme för reflektion och lärande parallellt med det dagliga arbetet. Programmet har också startats på nytt med nya deltagare. Dock skiftar med denna uppläggning deltagandet över tid, eftersom enbart en minoritet kan rymmas samtidigt.

Vi kunde ovan konstatera att *casemetoden* var en användbar metod i programmet. Den vann inte utan vidare gillande, men kom så småningom att fungera bra i

programmet. Förtrogenhetskunskapen kunde uppenbarligen lyftas fram på ett effektivt sätt med hjälp av metoden. Därmed inte sagt att den passar alla. Deltagarna kunde vitsorda att den var krävande av det enkla skälet att den inte sällan lyfter fram förhållanden som berör de enskilda deltagarna starkt. Vi kan inte utan vidare förutsätta att alla medarbetare är beredda att ge sig in i en sådan process. Men de goda resultaten som metoden gett innebär ändå att vi gör bedömningen att den kan fungera även i ett annat sammanhang. Vi vill dock påpeka att ett för organisationen gemensamt lärande bör innehålla skilda metoder som kan inkludera alla i processen.

Frågan om såväl *påståendekunskap* som *förtrogenhetskunskap* kom att lyftas fram i programmet får ett mer osäkert svar. Efter vad vi förstår av de gjorda intervjuerna kom seminarierna ofta att handla om rutiner och regler på arbetsplatsen (påståendekunskap), men vi är mer osäkra på om det var en medveten strävan i programmet att förena påståendekunskap och förtrogenhetskunskap. Dock hindrar inte programmet på något sätt att detta skulle kunna ske. Arbetsformerna borde mycket väl kunna skapa förutsättningar för detta.

Kunskapslabbet avslutades med en skriven rapport och denna *dokumenterades* vidare med hjälp av den film som producerades. Dessa båda omständigheter tillsammans innebar att programmet fick en god dokumentation och att resultaten fördes ut till alla i organisationen. Det vi möjligen vill tillföra detta resonemang är möjligheterna att få sådan kunskap att komma organisationen till del på ett varaktigt sätt. Efter vad vi kan se finns inte några sådana mekanismer inbyggda i programmet. Ytterst är detta förstås en fråga för organisationens ledning att ta ställning till.

Sammantaget kan vi se att ett par viktiga ingredienser saknas i programmet för att det skall sägas uppfylla våra kriterier på ett *gemensamt lärande för hela organisationen*. Det faktum att programmet inte var tillgängligt för alla samt programmets slutenhet är de som vi i första hand vill framhålla. Vi är mer osäkra på om kriteriet för att förena påståendekunskap och förtrogenhetskunskap kan sägas vara uppfyllt. Metoderna i programmet samt dokumentationsformerna pekar dock på att dessa kriterier huvudsakligen är uppfyllda i programmet. Vi menar också att Kunskapslabbet var ett intressant och vällovligt program som med justeringar även skulle kunna uppfylla kriterierna för ett *gemensamt lärande i organisationen*.

Referenser

Litteratur

- Alsterdal, Lotte. (2002) *Hertig av ovisshet: aspekter på yrkeskunnande*. 2 rev. uppl. Stockholm: Tekniska högskolan: Arbetslivsinstitutet, cop.
- Cole, Robert E, Scott, W Richard. (2000) *The Quality Movement and Organizational Theory*. Sage Publication.
- Davies, Karen (1996) *Önskningsar och realiteter. Om flexibilitet, tyst kunskap och omsorgsrationalitet i barnomsorgen*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Döös, Marianne. (2003) *Arbetsplatsens relationik. Om långsamt kunskapande och kompetenta relationer*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Döös, Marianne. (2004). *Arbetsplatsens relationik. Om vardagens lärande och kompetens i relationer*, s. 77-93 i *Arbetsmarknad & arbetsliv* 10 (2004) 2.
- de Geus, Ari. (1999) *The Living Company*. Nicholas Brealey Publishing.
- Granberg, Otto & Ohlsson, Jon. (2000) *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Göranzon, Bo. (2006) Tacit Knowledge and Risks. (s 189-202) i Göranzon, Bo, Hammarén, Maria & Ennals, Richard (eds). (2006) *Dialogue, skill and tacit knowledge*. Chichester, England; Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons Ltd, cop.
- Hagström, Tom & Hanson, Marika. (2003) Flexible Work Contexts and Human Competence. An Action-interaction Frame of Reference and Empirical Illustrations. s 148-180 i Bron, Agnieszka & Schemann, Michael (red) *Knowledge Society, Information Society and Adult Education. Trends, issues, challenges*. Münster: LIT Verlag.
- Haldin-Herrgård, Tua. (2004) *Hur höra tyst kunskap? Utveckling av en metod för studier av tyst kunnande*. Svenska handelshögskolan.
- Hammarén, Maria. (2006) Skill, Storytelling and Language: on Reflection as a Method. (s 203-215) i Göranzon, Bo, Hammarén, Maria & Ennals, Richard (eds). (2006) *Dialogue, skill and tacit knowledge*. Chichester, England; Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons Ltd, cop.
- Janik, Allan. (1991) *Cordelias tystnad. Om reflektionens kunskapsteori*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Josefson, Ingela. (1992) *Förtroghetskunskap i vård och omsorg*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Kjellén, Bengt, Lundberg, Konrad & Myrman, Yngve *Att undervisa med casemetoden. En handbok om att undervisa och att skriva*. Publicerad i nätupplaga: <http://www.hgur.se/case-methods/Casemetodik/handbook1.html> (2004-10-21)

Kolb, David (1984) *Experiential Learning*. New-Jersey: Prentice Hall.

Leyman, Heinz & Gustavsson, Bo-Göran. (1990) *Lärande i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.

Polanyi, Michael. (1966) *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd..

Senge, Peter M. (1998) *Den femte disciplinen*. Thomson Fakta AB.

Vedung, Evert (1998) *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur.

Wilhelmson, Lena. (1998) *Lärande dialog. Samtalsmönster, perspektivförändring och lärande i gruppssamtal*. Arbete och Hälsa 1998:16. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Otryckta källor

Sarv, Hans. (2005) Rapport om Intensivvårdsenheten UMAS. <http://www.skane.se/upload/Webbplatser/FoU/Dokument/Sarv.Larandeorg.exintensiv.rapport.pdf> (hämtad 2006-06-27)

Bernhardsson-Nilsson, Zari m fl (2005) *Kunskapslabbet - ett pilotprojekt maj 2004 -- maj 2005*. Landskrona: Lasarettet och Region Skåne.

Edgren, Lars (2005) *Pedagogisk idé för att upptäcka och överföra förtrogenhetskunskap i Kunskapslabbet*. Skrivelse, Lund: Region Skåne.

Edgren, Lars (2004) *Kunskapslabbet - ett pilotprogram*. Utkast till skrivelse, Lund: Region Skåne.

Trygghetsfonden för kommuner och landsting. (2005) *Kunskapsöverföring från erfarna till nya barnmorskor. Normalförlossningsenheten/Östra Sahlgrenska universitetssjukhuset Stockholm*. Stockholm: Trygghetsfonden för kommuner och landsting.

Önnevik, Jenny (2004) *Projekt - Kunskapslabbet*. Arbetsrapport. Malmö: Arbetslivsinstitutet

Bilaga

Bilaga 1. Frågeguide - deltagare

2006-03-06

Frågeteman - fokusgrupp om Kunskapslabbet

1. Programmet Kunskapslabbet

- vad var bra och vad var mindre bra?
- vad borde det funnits mer eller mindre av
- projektledningen

2. Filmen

- innehållsmässigt
- som produkt
- användning efteråt

3. Spridning

- hur har erfarenheterna spridits i och utanför organisationen?
- vilka reaktioner har funnits på programmet i och utanför organisationen?
- vad saknas i spridningen?

4. Mottagandet i den egna organisationen/avdelningen

- positiva/negativa reaktioner från arbetskamrater
- reaktioner från ledningen

5. Användandet av den nya kompetensen

- hur har den nya kompetensen påverkat Ditt arbete?
- hur påverkas den egna organisationen?

6. Andra erfarenheter