



”Man är där, men du är osynlig kan man säga”: Vuxna utrikesfödda vårdelevers möten med äldreomsorgens olika normer och värderingar

”You are there, but you are invisible, one might say”:
Adult foreign-born care providers’ encounters with the different
norms and values in elderly care settings

Åsa Kindevåg

Högskolan Dalarna, Sverige

(aki@du.se)

Abstract

This article aims to highlight and critically examine the norms and values encountered by adult foreign-born students in health and social care education during internships in elderly care settings. Despite political strategies to integrate foreign-born individuals into the elderly care workforce, research on this group of vocational students remains limited. Using focus group interviews, adult foreign-born students in health and social care education were interviewed. The findings reveal that the students primarily become aware of the norms in elderly care through observing their supervisors’ actions. These observations help make abstract concepts – such as delivering quality care and promoting independence – more tangible and applicable in practice. The personal values of the staff and care recipients emerge when the students face xenophobia. The students recognise having an education as essential for acceptance within the community of practice of elderly care and in society. However, their values sometimes conflict with the norms of the community of practice, particularly due to their deep respect for the elderly care recipients.

Keywords: norms, values, health and social care education, adult education, immigrants, elderly care



Inledning

Sveriges vanligaste yrke är undersköterska, och av dem arbetar cirka 75 procent inom äldreomsorgen (Statistiska centralbyrån [SCB], 2024). Sveriges åldrande befolkning har ett stort behov av vård och omsorg vilket leder till en hög efterfrågan på personal – främst undersköterskor och vårdbiträden – inom äldreomsorgen (Sveriges Kommuner och Regioner [SKR], 2024). En politisk strategi har därför utformats för att integrera utrikesfödda, både med och utan utbildning, som personal i äldreomsorgen för att möta det stora personalbehovet (Statens offentliga utredningar [SOU], 2017). Detta återspeglas även på Vård- och omsorgsutbildningarna (VO) inom den kommunala vuxenutbildningen (komvux), som har en heterogen elevgrupp gällande ålder, kön, utbildningsnivå och födelseland (Skolverket, 2024e). Ett av vuxenutbildningens mål är att stärka elevernas position på arbetsmarknaden (Skollag, 2010), vilket konkretiseras genom yrkesutbildningarna.

Historiskt sett har Sverige under en lång tid tagit emot flyktingar som succesivt har integrerats på arbetsmarknaden. Trots det finns det idag begränsat med forskning som fokuserar på just utrikesfödda yrkeselever (Mikander m.fl., 2018). Den största yrkesutbildningen på komvux är just VO (Skolverket, 2024e), och efter genomgången utbildning ska eleverna, förutom att klara av förekommande arbetsuppgifter inom vård och omsorg, också kunna ta till sig och förmedla information på svenska (Hultqvist & Hollertz, 2021). De förväntas även hantera konflikter med omsorgstagare med demenssjukdom (Jansson & Majlesi, 2020) samt arbeta i enlighet med svensk äldreomsorgs normer och värderingar (Elmeroth, 2018). I denna artikel definieras normer som både uttalade och outtalade regler och lagar som alla förväntas följa, medan värderingar avser personens egna ideal (Bang, 1999). Det kan framstå som stora krav på utrikesfödda elever att tillägna sig både ett nytt språk och ett nytt yrke samt nya normer och värderingar, vilket gör det relevant att fokusera på denna elevgrupp och undersöka vilka normer och värderingar som de möter i äldreomsorgen. Genom att tillämpa teorin om situerat lärande ämnar denna artikel bidra med förståelse för hur yrkeselevers lärande sker av existerande och förgivettagna normer och värderingar inom praktiklandskapet äldreomsorg.

Syfte och frågeställningar

Syftet med artikeln är närmare bestämt att belysa och problematisera vilka normer och värderingar som framträder för vuxna utrikesfödda elever på olika vård- och omsorgsutbildningar under praktiktiden inom praktiklandskapet äldreomsorg.

Frågeställningar

1. Vilka normer och värderingar har eleverna med sig in i den nya praktikgemenskapen?
2. Vilka normer och värderingar synliggörs för eleverna när de deltar i en praktikgemenskap i äldreomsorgen?
3. Hur synliggörs normer och värderingar för eleverna under deras deltagande i praktikgemenskapen?

Bakgrund och tidigare forskning

I detta avsnitt definieras först de centrala begreppen normer och värderingar. Därefter följer en beskrivning av det praktiklandskap som eleverna befinner sig i – både inom utbildning och äldreomsorg – med stöd i styrdokument och tidigare forskning.

Definition av begrepp

Normer definieras olika beroende på både kontext och författare. Normer kan vara skrivna lagar och regler (Bicchieri m.fl., 2023) som till exempel den svenska skolplikten: alla barn har laglig rätt att gå i skolan från sex års ålder (Skollag, 2010). De kan också beskrivas som det praktikgemenskapens deltagare förväntar sig av varandra (Young, 2015) eller praktikgemenskapens informella (Bicchieri m.fl., 2023) och ibland osynliga regler (Farrow m.fl., 2017), som upprätthålls genom socialt gillande eller ogillande (Elster, 1989). Det innebär att det är lättare att följa än att bryta mot normer (Somerville & Abrahamsson, 2003), eftersom normbrott skapar friktion i sociala relationer (Martinsson & Reimers, 2008). En osynlig norm på svenska arbetsplatser är till exempel att alla diskar sin egen kaffekopp (Fejes, 2019) och när det inte sker uppstår en friktion mot omgivningen med irritation som följd.

För att förstå och anpassa sig till en ny praktikgemenskap behöver individen uppmärksamma dess specifika normer, vilket sker genom både observation och i jämförelse med tidigare erfarenheter och känd uppväxtkultur. Om denna tolkningshjälp saknas ökar risken för missförstånd av den nya kulturen. En förutsättning för att kunna ta till sig nya normer är att individens tidigare kända normer från olika kulturer och sammanhang synliggörs (Zielinska, 2019). Normerna påverkar således individen som vill passa in och bli accepterad och undvika ogillande (Cialdini, 2007).

Värderingar definieras som ideal och målsättningar som både påverkar individens beslutsfattande och sociala relationer samt fungerar som vägledande principer vid val mellan olika alternativ (Bang, 1999). Det kan vara svårt att upptäcka och förstå andra personers värderingar och hur de ska respekteras i praktiken, framför allt om de är i strid med individens egen uppfattning (Hjerm

m.fl., 2020). Personliga värderingar anses vara stabila över tid, men kan under processen att förstå och ta till sig en ny kultur och dess värderingar skifta och bli antingen mer liberala eller mer konservativa (Zielinska, 2019). En finsk longitudinell studie visade dock att immigranter initialt anpassar sina värderingar till det nya landets värderingar (Lönnqvist m.fl., 2011), men att de senare tenderar att återgå till sina ursprungliga värderingar (Lönnqvist m.fl., 2013).

Ett tredje, men inte bärande, begrepp i denna artikel är värdegrund, alltså gemensamma värderingar som landets invånare förväntas följa och anamma (Bang, 1999) och i förlängningen implementera som samhällets normer i stort. Exempel på svensk värdegrund är demokrati, människors lika värde och jämställdhet, vilket framkommer i olika lagtexter (Hälso- och sjukvårdslag [HSL], 2017; Skollag, 2010; Socialtjänstlagen [SoL], 2001).

En jämförelse har gjorts av olika länders läroplaner som visar att mänskliga rättigheter är ett genomgående begrepp i alla jämförda läroplaner, till skillnad från jämlikhet mellan könen som inte alls ges samma utrymme (Sporre, 2020). Detta kan indikera att olika skolbakgrund samt kulturella aspekter kan påverka elevernas värderingar.

Vuxenutbildningens praktiklandskap

Ett av den svenska vuxenutbildningens uppdrag är att fungera som både regional och nationell kompetensförsörjare till arbetslivet (Skollag, 2010), där ett konkret exempel är just bristen på personal i äldreomsorgen (SKR, 2024) som har lett till satsningar på olika VO-utbildningar. Komvux erbjuder så kallade *yrkespaket* (Skolverket, 2024a), vilka motsvarar gymnasiets yrkesprogram (Skolverket, 2024b), men utan de gymnasiegemensamma, allmänna ämnena. Vård- och omsorgspaketet är störst sett till antal elever och omfattar 75 veckors studier, varav elva är arbetsplatsförlagt lärande (APL). Komvux erbjuder också en vårdbiträdesutbildning som motsvarar de första kurserna i undersköterskeutbildningen, med möjligheten att kunna fortsätta undersköterskeutbildningen vid ett senare tillfälle (Skolverket, 2024c). Den sistnämnda har högre språkkrav jämfört med vårdbiträdesutbildningen (Skolverket, 2024c) med ett komplext yrkesspråk i de senare kurserna, vilket gör att utrikesfödda elever riskerar att inte klara av dessa (Paul, 2023). Vårdbiträdesutbildningen kombineras emellertid ofta med extra yrkessvenska och/eller parallell praktik inom äldreomsorgen (Skolverket, 2024d) för att underlätta både språk- och yrkesinläring. VO-utbildningen syftar till att ge eleverna kunskap om och en helhetssyn på omsorgstagaren för att kunna hjälpa denne med exempelvis personlig vård. Kraven fördjupas för undersköterskorna som även ska kunna utföra bland annat olika provtagningar (Skolverket, 2024c). VO-lärarna har ett egenansvar att vara uppdaterade i vad som gäller både inom vård och omsorg och inom utbildningen

(Lundberg, 2019) eftersom de själva ansvarar för sin undervisning (Skollag, 2010).

Yrkesutbildningar framställs som en genväg in på svensk arbetsmarknad (Henning Loeb, 2019), och den politiska strategin är att se utrikesfödda individer som arbetskraft inom äldreomsorgen (SOU 2017:21), vilket avspeglar sig på utbildningsområdet där cirka 60 procent av vuxeneleverna är utrikesfödda (Skolverket, 2024e). Många elever påbörjar emellertid en VO-utbildning med syftet att snabbt etablera sig på arbetsmarknaden och inte utifrån ett direkt intresse för yrket (Karlsson m.fl., 2022). Utrikesfödda elever möter emellertid flera utmaningar (Rosvall m.fl., 2018) eftersom de, i kontrast till elever med svenska som modersmål, parallellt behöver tillägna sig både språk och yrkesspråk (Kindenberg & Nygård Larsson, 2016) samt lokal dialekt (Khor m.fl., 2024). Eleverna är dessutom tvungna att navigera bland nya normer och värderingar (Bang, 1999) som inte alltid är uttalade.

Undersköterskans viktigaste verktyg i mötet med kollegor och omsorgstagare är språket och att kunna kommunicera (Khor m.fl., 2024; Lagercrantz All, 2017). Därför krävs det att eleverna behärskar både yrkes- och vardagssvenska, eftersom språk och kunskap är varandras förutsättningar. Eleverna möter många nya yrkesord, både konkreta och abstrakta, där de sistnämnda är svårare att ta till sig. Det kan vara skamfyllt för eleverna att behöva visa sina språkbrister, men om de inte vågar göra det riskerar missförstånd att uppstå (Hultqvist & Hollertz, 2021), vilket kan leda till allvarliga konsekvenser för omsorgstagaren. När eleverna behärskar språket stärks deras självförtroende och det hjälper dem också att bli en naturlig del av arbetsgemenskapen. En norsk studie visade att otillräckliga språkkunskaper innebär att eleverna riskerar att utsättas för sämre behandling och främlingsfientlighet från både omsorgstagare och kollegor samt att få fler arbetsuppgifter (Khor m.fl., 2024). En amerikansk studie visade att personal som utsätts för diskriminering också påverkas emotionellt, vilket i förlängningen riskerar att inverka negativt på deras bemötandet av omsorgstagarna (Cottingham m.fl., 2018).

Ytterligare en aspekt som försvårar utbildningen för utrikesfödda elever är bristande kunskap om det svenska samhällets historia och kontext (Eliasson & Rehn, 2017). VO-utbildningens utgångspunkt är att eleverna redan känner till svensk kultur och att eleverna ska få kännedom om andra kulturer. Det är den enskilde läraren som ansvarar för hur detta behandlas i undervisningen, vars centrala innehåll innehåller historiska perspektiv på svensk social omsorg. Dessa kunskaper är dock inte ett formellt krav i arbetslivet (Kindevåg & Andersson, 2024). En historisk förståelse kan dock vara avgörande för att kunna tolka och delta i praktikgemenskapens normer och värderingar (Fejes, 2019).

Äldreomsorgens praktiklandskap

Svensk äldreomsorg bygger på principen om behovsstyrd hjälp, där omsorgstagarens individuella behov avgör insatsernas omfattning, oavsett bakgrund. Socialtjänstlagen (SoL) reglerar kommunernas ansvar att organisera bland annat äldreomsorgen utifrån lokala förutsättningar, vilket inkluderar både hemtjänst och särskilda boenden. Omsorgstagaren kan ha tillgång till hemtjänst dygnet runt, men vid stora vård- och omsorgsbehov, som exempelvis vid demenssjukdom, finns särskilda boenden med närhet till personal dygnet runt (SoL, 2001). Eleverna som intervjuats i denna studie har praktik/arbetar i olika delar av äldreomsorgens praktiklandskap.

I Sverige finns det sedan drygt ett decennium tillbaka en värdegrund för äldreomsorgen som bygger på SoL, där begrepp som till exempel självbestämmande, trygghet, gott bemötande och individanpassning guidar personalen hur de ska agera gentemot omsorgstagaren. Omsorgstagarens rätt till självständighet och integritet finns också framskriven, tillsammans med rätten att kunna göra sig förstådd på sitt språk (Socialstyrelsens föreskrifter om värdegrunden i socialtjänstens omsorg om äldre, 2012). Värdegrunden finns emellertid inte med som ett utbildningsmål i VO-paketen, utan enbart som ett centralt innehåll i en av kurserna, vilket ger den en undanskymd plats i utbildningen (Kindevåg & Andersson, 2024). En turkisk studie visar hur sjuksköterskestudenter som inte har tillräckligt med kunskap om äldres hälsa och livssituation har svårt att interagera med omsorgstagarna. Studenterna kunde beskriva omsorgstagarna som barn (Bahadır-Yilmaz, 2024). Detta indikerar vikten av att eleverna i VO-utbildningen är väl förberedda och har både kunskap och förståelse för äldres situation före APL.

Äldreomsorgen ska följa Socialstyrelsens föreskrifter om hur och vilka insatser som ska utföras, till exempel dokumentation och *genomförandeplaner*. En genomförandeplan beskriver vilka insatser från kommunen som omsorgstagaren är beviljad, samt hur och när dessa uppgifter ska genomföras av personalen och inom vilken tidsrymd (Socialstyrelsens föreskrifter och allmänna råd om dokumentation i verksamhet som bedrivs med stöd av SoL, LVU, LVM och LSS, 2014). Parallellt med att elever och personal utför dessa uppgifter ska de vara beredda att kunna hantera oförutsedda händelser inom den angivna tiden. En norsk studie visade att det kan vara svårt att sätta tydliga gränser för vilka uppgifter som faktiskt ska genomföras när omsorgstagarens behov är stora, vilket påverkar både personalens samvete och tidsplanering (Martinsen Watz & Ingstad, 2023).

När omsorgstagarnas perspektiv på äldreomsorg undersökts har fokus varit på deras sjukdomar och livserfarenheter och inte på själva upplevelsen av äldreomsorgen, framkom i en brittisk litteraturöversikt (Abdi m.fl., 2019). Socialstyrelsens årliga rapport med öppna jämförelser visar dock att omsorgs-

tagare uttrycker sorg över kommunikationssvårigheter när personalen har otillräckliga kunskaper i svenska. Dessa kommunikationsproblem leder också till att den beviljade insatsen inte alltid fungerar, eftersom en viktig del för att minska omsorgstagarnas ensamhet och öka trygghetskänslan är att personalen ska kunna småprata med omsorgstagarna. Detta småprat riskerar emellertid att utebli när personalens språkkunskaper i svenska är otillräckliga (Socialstyrelsen, 2024), vilket också påverkar omsorgstagarnas känsla av trygghet. Dock framkommer det också att omsorgstagare som beskriver sina erfarenheter av den svenska äldreomsorgen ofta säger "men vi hade tur" och berättar om positiva möten med personalen (Brytting, 2021).

En erfaren kollega, i detta fall undersköterska, utses på arbetsplatsen till handledare med ansvar för att introducera och stödja eleven under APL-perioden, samt visa på yrkets praktiska moment (Mårtensson, 2014). Genom att följa handledaren observerar eleverna hur arbetsuppgifter genomförs (Breen & Rekdahl, 2019) och hur omsorgstagare bemöts (Thunborg, 2016). Observation räcker dock inte för att befästa yrkeskunnandet, utan eleverna behöver också utföra uppgifterna med sina kroppar för att ett lärande ska ske (Mikkonen m.fl., 2017). Hela personalgruppen spelar en central roll i elevernas lärande eftersom de genom att lyssna på gruppens samtal och diskussioner får tillgång till nya kunskaper (Wegener, 2014). Därför är hela kollegiet viktigt för att stödja elevernas lärande genom att både verbalisera och synliggöra praktikgemenskapens arbetsuppgifter (Billett, 2006). Det krävs också att handledare och personal har förståelse för att utrikesfödda vuxna elevers bakgrund skiljer sig från majoritetsbefolkningens, och att eleverna aktivt behöver inkluderas i praktikgemenskapen (Lasonen m.fl., 2020). Emellertid riskerar både utrikesfödda elever och personal att utsättas för rasistiska kommentarer från omsorgstagare och deras anhöriga. Dessa uttryck förklaras ofta bort som relaterade till ålder, demens eller okunskap och bemöts av personalen med professionellt förhållningssätt (Storm, 2018). Diskriminering av utrikesfödd personal kan även förekomma inom en personalgrupp (Khor m.fl., 2024).

Teoretiska utgångspunkter

Som teoretiskt ramverk används *teorin om situerat lärande*, som ser på normer och värderingar som en naturlig del av människans sociala sammanhang. I detta avsnitt presenteras teorins bärande och för denna artikel relevanta begrepp.

Situerat lärande

Inom teorin om situerat lärande definieras lärande som något som sker genom anpassning och samspel mellan människa och omvärld (Wenger, 1998). Lärandet ses således som situationsbundet, och för att *deltagarna* ska utveckla kunskap och

förmåga behöver de kunna kommunicera, samspela med och förstå varandra (Lave & Wenger, 1991). Allt detta sker i *praktikgemenskapens* sociala sammanhang, där det uttalade konkreta som språk, begrepp, lagar, regler och artefakter existerar parallellt med utsagda och förgivettagna normer, det som aldrig riktigt uttrycks men ändå definierar den enskilda praktikgemenskapen (Wenger, 1998). Varje praktikgemenskap kännetecknas av ett *ömsesidigt engagemang* (mutual engagement) och en *delad begreppsapparat* (shared repertoire). Det förstnämnda beskriver deltagarnas inbördes relationer som kan präglas både av sammanhållning och konflikter. Deltagarnas ifrågasättande kan visserligen leda till meningsskiljaktigheter, med det vittnar ändå om ett större engagemang än om de enbart hade varit följsamma gentemot exempelvis nya rutiner. En delad begreppsapparat skapas genom att deltagarna tillsammans förhandlar fram artefaktens och aktivitetens olika betydelse, användningsområde och innehåll, en så kallad *meningsförhandling*. Även rutiner, berättelser och deltagarnas agerande ses som en meningsförhandling (Wenger, 1998). Flera närliggande praktikgemenskaper bildar ett *praktiklandskap* med flexibla gränser. Lärande sker bland annat när dessa gränser korsas och då deltagarna utbyter erfarenheter med varandra samt möter olika artefakter, rutiner och agerande (Wenger, 2010). En praktikgemenskap är aldrig statisk, den är i ständig förändring eftersom deltagare både tillkommer och försvinner. För att förhindra att praktikgemenskapen upphör behöver således nya deltagare välkomnas och ges tillträde (Wenger, 1998).

Äldreomsorgen som helhet kan alltså förstås som ett praktiklandskap, eftersom den rymmer flera praktikgemenskaper – exempelvis olika hemtjänstgrupper, särskilda boenden, chefer och sjuksköterskor. Samtliga praktikgemenskaper består alltså av olika deltagare med olika uppgifter och ansvar som tillsammans bildar praktiklandskapet äldreomsorg. Likaså kan utbildningen också förstås som flera praktikgemenskaper: klasser, lärarlag, administrationen med flera, som tillsammans interagerar och bildar ett praktiklandskap. En elev rör sig från utbildningen till en del av äldreomsorgen, och ett lärande kan ske när gränserna korsas mellan olika praktikgemenskaper och -landskap. Även inom äldreomsorgen kan gränser korsas, exempelvis när en undersköterska byter arbetsplats från ett särskilt boende till en hemtjänstgrupp, och ett lärande sker eftersom rutiner och arbetsuppgifter skiljer sig mellan de olika praktikgemenskaperna (jmf. Wenger, 1998). Således används i denna artikel begreppet praktiklandskap om äldreomsorg och utbildning i stort, och praktikgemenskap när det syftar på en specifik arbetsplats.

Legitimt perifert deltagande beskriver elevernas rätt att vara deltagare i en praktikgemenskap, dock är deltagarnas inbördes relationer inte alltid jämbördiga som till exempel den mellan handledare och elev (Wenger, 1998). Genom legitimt perifert deltagande får eleverna del av praktikgemenskapens kunskaper

både via observation och aktivt deltagande, och en rörelse kan påbörjas från periferin in mot praktikgemenskapens centrum. Ett lärande sker således främst genom ett aktivt deltagande i olika situationer, och teoretiska kunskaper omsätts till praktiska när deltagarna använder både kropp och intellekt för att utföra uppgifterna (Lave & Wenger, 1991). För att bli en fullvärdig deltagare i praktikgemenskapen krävs också kännedom om den senaste informationen och skvallret (Wenger, 1998).

Genom att tillsammans med andra delta i olika praktikgemenskaper formas hos deltagaren en *identitet*, vilket är en ständigt pågående och komplicerad process. Den kan beskrivas som en *vandring* genom praktiklandskapet där deltagarens identitet formas genom deltagande, både perifert eller mer centralt, eller ett helt uteblivet deltagande, i olika praktikgemenskaper samt i samband med korsandet av olika gränser (Wenger, 1998).

Att se VO-utbildningen och äldreomsorgen som praktiklandskap och lärandet som situerat bidrar konstruktivt till analysen eftersom det lyfter fram hur lärandet sker genom ett aktivt deltagande, vilket i sin tur genererar både teoretiska och praktiska kunskaper. Teorin om situerat lärande bygger på en integrering av teori och praktik, vilket gör den särskilt relevant för att förstå elevers lärande i ett sammanhang, där de kontinuerligt rör sig mellan olika praktikgemenskaper och -landskap och korsar olika gränser. I denna process formas elevernas identitet genom delaktighet – både perifert och centralt eller i frånvaro av delaktighet – i olika praktikgemenskaper.

Metod

För att få svar på forskningsfrågorna har studien en kvalitativ ansats med fokusgruppsintervjuer som metodval, eftersom det anses vara ett vänligt och respektfullt sätt att samla in data om känsliga ämnen (Wibeck, 2010), vilket elevernas upplevelser kan tolkas som. För att eleverna skulle våga berätta om sina upplevelser var det en fördel att de kände varandra sedan tidigare (Wibeck, 2010), och därför utformades fokusgrupperna utifrån elevernas terminstillhörighet. De kunde då känna trygghet och stöd i varandra eftersom alla hade liknande erfarenheter (Morgan, 1998). Fokusgruppsintervjuer möjliggör också att en större variation av erfarenheter kommer till uttryck jämfört med enskilda intervjuer (Patton, 2002) och det krävs inte heller någon tidigare relation mellan elever och intervjuare (Wibeck, 2010), vilket var fallet i denna studie.

Urval

De som kunde ge underlag för att forskningsfrågorna skulle kunna besvaras var utrikesfödda vuxna elever på någon form av VO-utbildning, alltså ett så kallat strategiskt urval (Bryman, 2020). Därför skickades en förfrågan om elevers

deltagande till rektorer inom komvux, och slutligen samtyckte fem vuxenutbildningsanordnare utspridda i tre län till medverkan. Rektorerna godkände att fokusgruppsintervjuerna genomfördes på respektive skola under skoltid för att eleverna skulle känna sig trygga (Krueger, 1993). Därefter kontaktades yrkeslärarna i vård och omsorg på dessa skolor och de fick information om studien, antingen i ett digitalt eller fysiskt möte med möjlighet att ställa frågor. Samtliga lärare valde att själva fråga och informera eleverna om studien, och de fick ett informationsbrev som delades ut till eleverna. Fokusgrupperna utformades utifrån den studietermen eleverna tillhörde, både de som var i början av respektive utbildning och i slutet av undersköterskeutbildningen ingick i studien för att få med en bredd av erfarenheter (Wibeck, 2010). Totalt deltog sju elevgrupper varav fyra grupper var i början av sin utbildning till undersköterska eller vårdbiträde och tre i slutskedet av sin undersköterskeutbildning. Till varje fokusgruppsintervju hade fyra till sex elever bjudits in, baserat på vad Wibeck (2010) beskriver vara en lämplig gruppstorlek. Dock var det på grund av sjukdom endast två elever i en grupp, vilket ändå kan ses som en fungerande fokusgrupp (Toner, 2009), och övriga grupper hade tre till sex deltagare. Fyra av fokusgruppsintervjuerna genomfördes på respektive skola och övriga via det digitala mötesverktyget Teams, eftersom jag var sjuk när två av intervjuerna var inplanerade. Tillsammans med lärarna på berörd skola togs beslutet att intervjuerna skulle genomföras digitalt på grund av svårigheter att boka ny tid med hänsyn till elevernas APL och att en grupp avslutade utbildningen kort därpå. Lärarna var behjälpliga med att ordna det digitala mötet så att eleverna träffades i sitt klassrum och mötte mig digitalt. Den tredje digitala fokusgruppsintervjun planerades så redan från början eftersom eleverna hade APL och inte kunde komma till sin skola. Totalt deltog 29 elever, 21 kvinnor och åtta män, samtliga födda utanför Europa med vistelsetid i Sverige mellan tre och 16 år. Flertalet av dem kombinerade studierna med arbete eller praktik inom äldreomsorgen, vilket innebär att APL, språkpraktik och yrkeserfarenhet inte skiljs åt i berättelserna.

Genomförande

Att använda fokusgruppsintervjuer som metod innebär att ett samtal fördes på gruppnivå runt ett förberett ämne – normer och värderingar inom äldreomsorgen. Eleverna kunde i denna situation välja att dela med sig av sina upplevelser och insikter på antingen ett personligt eller ett generellt plan (Wibeck, 2010), eller inte alls (Överlien m.fl., 2005).

Varje fokusgruppsintervju inleddes med att jag berättade lite om min bakgrund både från äldreomsorgen där jag har arbetat som specialist-sjuksköterska, och komvux där jag varit verksam som legitimerad yrkeslärare. Därefter spelades ett så kallat stimulusmaterial upp för eleverna (Wibeck, 2010)

- en kort filmsekvens som visade hur två undersköterskor agerade på ett överdrivet olämpligt sätt i sitt bemötande av en omsorgstagare. Syftet var att rikta elevernas uppmärksamhet mot äldreomsorgens praktiklandskap och den efterföljande intervjun, samt att ge dem möjlighet att referera till filmen i stället för att utgå från egna erfarenheter (Överlien m.fl., 2005). Eleverna reagerade med upprördhet på filmsekvensen, men innan de fick börja berätta om sina erfarenheter ombads de att skriva ned sina tankar om det de sett. Därefter läste samtliga elever upp detta för gruppen för att säkerställa att samtliga elever gavs talutrymme redan från början (jmf. Zeller, 1993). Samtalet utgick sedan från en semistrukturerad intervjuguide med teman från äldreomsorgens värdegrundsbegrepp samt normer och värderingar. Frågorna anpassades efter samtalets gång och min roll var att ställa följdfrågor, återföra samtalet till ämnet vid behov och uppmuntra tystare deltagare att berätta eftersom allas åsikter värderades lika (Zeller, 1993). Samtalen präglades av växlande känslor, allt ifrån frustration till skratt av igenkänning.

Fokusgruppsintervjuerna spelades in med hjälp av en diktafon och varade mellan 55 och 80 minuter, vilket sedan transkriberades till 127 sidor text. Elever, skolor och orter avidentifierades och försågs med olika nummer. Transkriberingen gjordes så nära talspråket som möjligt, med vissa ändringar, till exempel dej/mej som dig/mig. Halva ord och upprepningar har försiktigt redigerats, men grammatiska fel har skrivits ut för att låta elevernas röster tydliggöras. Ibland har det varit svårt att höra och förstå vad som sades, och efter fem genomlysningar har detta antecknats som "ohörbart". Tydliga känslouttryck noterades och all transkribering skedde löpande under datainsamlingen (Bryman, 2020).

Analys

De transkriberade intervjuerna analyserades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys, med Graneheim och Lundmans (2004) instruktioner som utgångspunkt. Studien har en abduktiv ansats, vilket innebär att analysen gjordes genom att pendla mellan de transkriberade fokusgruppsintervjuerna och studiens teoretiska ramverk samt de bärande begreppen normer och värderingar. Flera genomläsningar av materialet genomfördes för att förstå elevernas samtal på djupet och undvika missförstånd (Krueger, 1993). I takt med den fördjupade förståelsen kunde också analysen vidgas och tolkningarna utvecklas (Dubois & Gadde, 2002, 2014), vilket illustreras i Tabell 1.

I analysprocessens första steg lästes samtliga texter igenom och de avsnitt, *meningsenheter*, som svarade mot syftet markerades och samlades i olika ämnesområden, vilka i sin tur fick en etikett, *kod* (Graneheim & Lundman, 2004). Varje fokusgruppsintervju analyserades först separat för att sedan sammanföras för en gemensam bearbetning där samtliga meningsenheter sorterades in i olika

”Man är där, men du är osynlig kan man säga”

kategorier och underkategorier (Graneheim & Lundman, 2004). Slutligen framträdde tre huvudkategorier som presenteras i avsnittet Resultat och analys, och under denna process valdes illustrerande citat ut för att ge röst åt elevernas perspektiv.

Tabell 1. Exempel på meningsenheter som kodats, tolkats och analyserats gentemot bärande begrepp samt teoretiskt ramverk och slutligen kategoriserats.

Meningsenhet	Kod	Tolkning	Normer, värdering och situerat lärande	Kategori
Våra föräldrar är jätteduktiga, man lär sig allting de gör ... Här elever går i skola men de använder inte dem som antecknar, de använder inte fortfarande allting skolan. Våra föräldrar är, de kan inte läsa, de kan inte skriva men de kan det praktiska. Vi är teoretiska, våra föräldrar är inte teoretiska.	Kultur-skillnader	Utbildning (teori) viktigt i Sverige	Eleverna har fått syn på normen att utbildning är viktigt. Legitimt perifert deltagande	Vikten av utbildning
Brukarna är olika när jag har gjort praktik jag har träffat många brukare. Jag träffar en brukare hon pratar hon är hon skratta hon. Men en brukare hon pratade inte. Ja, men för hjälpen till henne är vi gå ut, hon behöver ingen människa.	Bemötande	Personalen behöver bemöta omsorgstagarna individuellt efter deras behov.	Värdering att äldre ska respekteras, vilket också är äldreomsorgens norm genom värdegrunden. Legitimt perifert deltagande	Abstrakta begrepp får liv
De försöker slänga allt på oss som vi jobbar som timvikarie. Att ni jobbar som timvikarie, ni har ingen delegering, ni ska ta och duscha och duscha och duscha och då ni ska göra så och så...	Diskriminering	Utrikesfödda får högre arbetsbelastning än svenskfödda vikarier.	Personalens värderingar inte i linje med samhällets normer. Ej jämbördiga relationer	Möte med diskriminering

Metodreflektioner

Fokusgruppsintervjuer som metod innebar bland annat att min roll som intervjuare inte var lika framträdande som vid enskilda intervjuer (Jowett & O'Toole, 2006). Emellertid behövde jag lyssna aktivt (Wibeck, 2010) och vara uppmärksam

på känslan i rummet, även i de digitala, för att undvika att eleverna blev stressade eller påverkade på annat sätt (Morgan, 1998). Elevernas ansiktsuttryck avslöjade om och när de inte förstod vad som sades (Danielsson, 2012) och frågan kunde då omformuleras, och ibland hjälptes eleverna åt genom att översätta till modersmålet eller förklara på svenska för varandra så att alla kunde vara delaktiga i samtalet. Metoden innebar också att elevernas upplevelser var i centrum, och det blev ett rikt material eftersom eleverna berättade om sådant som inte fanns med i intervjuguiden.

Lärarna informerade eleverna om studien och valde ut medverkande elever, vilket å ena sidan kan innebära en felkälla, men å andra sidan kan lärarens information ha påverkat eleverna positivt till deltagande jämfört med om en okänd givit samma information.

Fokusgruppsintervjuerna genomfördes av mig, vilket påverkar studiens *pålitlighet* positivt eftersom den stärks av att *en* intervjuare genomför samtliga intervjuer. Det möjliggjorde också att fokusgruppsintervjuerna kunde genomföras på liknande sätt, vilket i sin tur också underlättade jämförbarheten mellan dem. Min förståelse fördjupades även över tid, vilket påverkade följdfrågorna som ställdes eftersom jag kunde bygga vidare på insikter jag fått i tidigare intervjuer (Albrecht m.fl., 1993).

Elevernas bakgrund och kultur skilde sig åt, vilket indikerar att datainsamlingen kan ses som solid vilket stärker studiens *trovärdighet* (Lincoln & Guba, 1985), men det är dock omöjligt att veta om eleverna överdrev eller höll inne med åsikter för att passa in med gruppens åsikter. Det sänker i sin tur trovärdigheten (Krueger, 1998). Eleverna vågade emellertid berätta om svåra situationer, vilket tyder på att de kände sig trygga i sammanhanget (jmf. Wibeck, 2010), vilket stärker trovärdigheten (Albrecht m.fl., 1993).

Sju genomförda fokusgruppsintervjuer bedöms vara mer än tillräckligt för att fånga elevernas erfarenheter och upplevelser (Peek & Fothergill, 2009). En av fokusgrupperna bestod av endast två elever, vilket kan ses som för få deltagare men detta bedöms ändå inte ha försvagat studiens trovärdighet, eftersom den lilla gruppen möjliggjorde en förtrolig atmosfär i samtalet. Det kan i sin tur ha bidragit till ett ännu större erfarenhetsutbyte mellan eleverna (Toner, 2009). Det finns också en risk att studiens trovärdighet försvagades av att tre av intervjuerna genomfördes via Teams (jmf. Wibeck, 2010). Dock var det inte några problem med att uppfatta känslan i rummet eftersom eleverna delgav varandra sina åsikter och visade olika känslouttryck, som upprördhet och igenkännande skritt. Det extra avstånd som uppstod av det digitala mötet kan till och med ha underlättat för eleverna att delge känslig information (Wibeck, 2010).

Kodningen av empirin skedde i programmet NVivo, och det påverkar studiens transparens positivt (Bryman, 2020). Praktiklandskapets olika kontexter, datainsamlingen och analysprocessen finns beskrivna vilket stärker

studiens *överförbarhet* (Lincoln & Guba, 1985). Överförbarheten försvagas dock av att det inte finns någon utförlig beskrivning om elevernas bakgrund, men den stärks genom illustrerande citat i resultatdelen (Graneheim & Lundman 2004). Områden som studiens resultat borde kunna överföras till är gymnasieskolans VO-utbildning samt andra yrkesutbildningar på gymnasiet och komvux, och olika vårdutbildningar på högskolenivå i en nordisk kontext.

Etiska överväganden

I enlighet med Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer gjordes en etikprövning som sedan godkändes av Etikprövningsmyndigheten, eftersom känsliga personuppgifter såsom etnicitet och religion kunde framkomma i samtalen. En så kallad etisk riskanalys genomfördes också före datainsamlingen hösten 2023 i syfte att säkerställa att eleverna inte skulle lida någon skada. Ett problem som identifierades var att eleverna kunde avstå från att berätta om vissa erfarenheter (Överlien m.fl., 2005), och för att i möjligaste mån förebygga det gavs information om vad fokusgruppsintervjuerna skulle handla om så att eleverna var beredda på att dela sina erfarenheter (Zeller, 1993). Andra faktorer som det togs hänsyn till var tidsaspekten och elevernas känsla av trygghet (Kjellström, 2012), och eftersom fokusgruppsintervjuerna genomfördes under ordinarie skoltid på respektive skola bedömdes riskerna för negativ påverkan minimal och att känslan av trygghet ökade. Eleverna fick muntlig och skriftlig information (via lärarna) så de visste vad fokusgruppsintervjun skulle handla om innan de tackade ja till medverkan (Zeller, 1993). Informationsbrev var skrivna på lättare svenska för att undvika missförstånd, och det poängterades att deltagandet var frivilligt (Vetenskapsrådet, 2017). Dessutom underströk jag att detta inte var ett test och att det inte fanns några fel svar på frågorna, samt att deras erfarenheter var viktiga. För att undvika missförstånd berättade jag att min roll var att lyssna och ibland ställa frågor. Eleverna uppmanades att inte säga något som de sedan kunde ångra (Överlien m.fl., 2005), samtidigt som de informerades om att de kunde avbryta sitt deltagande när som helst (Vetenskapsrådet, 2017). Jag berättade också att anteckningar som gjordes var mina och inget av det som sades skulle föras tillbaka till lärarna, och att skola, ort och namn skulle fingeras i texten. Det som kan påverka konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2017) är om eleverna berättade för andra om vad som sagts (Morgan, 1998), vilket de ombads att inte göra. Dock kan detta inte kontrolleras. Innan själva fokusgruppsintervjuerna startade gavs det tid för eleverna att ställa ytterligare frågor varefter de fyllde i samtyckesblanketterna (Vetenskapsrådet, 2017). Lärarna var behjälpliga med att samla in dessa och skicka dem till mig per post när fokusgruppsintervjuerna skedde digitalt. I den från början planerade Teams-intervjun distribuerade lärarna informationsbrev och samtyckesblankett till eleverna, som sedan skickade samtyckesblanketterna till mig digitalt.

Under bearbetningen av fokusgruppsintervjuerna har citerade elever givits fingerade namn som ändå speglar vilket land de kommer från. Citaten är sparsamt redigerade för att underlätta för läsarna, men visar ändå elevernas talspråk (Vetenskapsrådet, 2024).

Resultat och analys

Nedan presenteras resultat och analys av elevernas berättelser om vilka normer och värderingar som framträdde för dem under deras deltagande i praktiklandskapet äldreomsorg. Begreppet praktikgemenskap avser här den lokala personalgruppen och begreppet praktiklandskap används som redan nämnts för äldreomsorgen som helhet. Analysen har genomförts utifrån teorin om situerat lärande samt begreppen normer och värderingar, där tre kategorier slutligen utkristalliserades: *Vikten av utbildning*, *Abstrakta begrepp får liv* och *Möte med diskriminering*.

Vikten av utbildning

I fokusgruppsintervjuerna uttryckte eleverna att de fått syn på den uttalade svenska normen om att utbildning är viktigt, och de jämförde med sina hemländer där föräldrarna lärt sig yrken utan en längre skolgång. Eleverna har således fått syn på både uppväxtlandets och det nya samhällets normer (Zielinska, 2019) och tycks ha anammat och anpassat sig efter den nya normen (Cialdini, 2007). Eleverna påpekade att utbildning är viktigt, både för att komma in i det svenska samhället och för att få ett arbete inom äldreomsorgen. Genom legitimt perifert deltagande har eleverna en naturlig plats i praktiklandskapet äldreomsorg, vilket också ger dem en möjlighet att utveckla sin yrkesidentitet. Eleverna upplevde att utbildningen gav dem en ökad förståelse för omsorgstagarnas situation, framför allt hur olika sjukdomar kan påverka omsorgstagarna. Ökad kunskap beskrevs också som en faktor som minskar risken för misstag i det praktiska arbetet. Genom att korsa gränserna mellan utbildning och äldreomsorg får eleverna del av nya erfarenheter, vilket i sin tur genererar ett lärande (Wenger, 1998).

Innan jag började utbildningen, jag förra året gjorde praktik på äldreboende. Jag gjorde många fel för att jag förstår inte vilken informationen och de förklarade inte bra hur man hjälper [...] Jag har tagit mycket information. Ja, så det blir lättare.
(Hani, termin 1)

Eleverna framhöll att de ser skillnader i personalens förhållningssätt gentemot omsorgstagarna. De uttrycker det som att utbildad personal har ett "bättre" förhållningssätt jämfört med outbildad äldreomsorgspersonal. Elevernas observationer indikerar att utbildning underlättar för personalen att ta till sig praktik-

landskapet äldreomsorgs värdegrund, inklusive anpassning och att samspela med andra. Eleverna noterade personalens olika förhållningssätt gentemot omsorgstagarna och kan i formandet av sin yrkesidentitet välja att anamma detta förhållningssätt eller inte (Wenger, 2010).

Enligt eleverna är handledarna viktiga källor till kunskap, och genom att både observera och vara delaktiga lär de sig arbetet. Eleverna använder den kunskap de får med sig från äldreomsorgen när de kommer tillbaka till skolan, och vice versa, till exempel olika artefaktens användningsområden. Genom deltagande i en meningsförhandling kring artefaktens funktion och användning kan eleverna använda denna kunskap i nya situationer, således sker ett lärande när gränser korsas mellan olika praktikgemenskaper (Wenger, 1998).

Eleverna skildrade hur de kämpar med yrkesspråket som de tycker är svårt eftersom det innehåller många nya begrepp. Genom ett aktivt deltagande i praktikgemenskapen får de tillgång till praktikgemenskapens språk och begrepp, vilket i sin tur skapar förutsättningar för lärande (Wenger, 1998). Eleverna gav exempel på när även vardagsspråket kan orsaka missförstånd:

Till exempel när jag började på äldreboende det var ja andra dagen, den tredje dagen min kollega sa till mig: ”Han brukar ta kaffe med dammsugare”, alltså kaffe med dammsugare! [Andra informanter ser frågande ut. Navid termin 2 förklarar att det är en speciell sorts kaka, alla skrattar.]

Eleverna uttryckte att det som vuxen krävs en stor ansträngning för att lära sig ett nytt språk, och de lägger stort ansvar på sig själva att våga fråga när de inte förstår – trots en oro för att språksvårigheterna kan äventyra deras möjlighet till arbete. Brister i förståelse och kommunikation mellan elever och personal upplevdes som allvarligt av eleverna, särskilt med tanke på risken för att omsorgstagare kan fara illa. I situationer där valet står mellan att ställa frågor eller att riskera missförstånd kan de vägledas av sina värderingar – där omsorgstagarens säkerhet ses som det viktigaste. Eleverna bar också på en frustration över att inte kunna småprata med omsorgstagarna, inte bara på grund av språkbristen utan också på grund av saknaden av kunskap om samhällets (lokal)historia.

I fokusgruppsintervjuerna framkom också elevernas längtan efter att tillägna sig ytterligare kunskap och kunna avsluta utbildningen för att ”komma upp ett litet streck” (Simin, termin 4), vilket kan leda till både tillsvidareanställning och högre lön. Eleverna är då inte längre nykomlingar i praktiklandskapet äldreomsorg och har därtill följt samhällets utbildningsnorm.

Abstrakta begrepp får liv

I fokusgruppsintervjuerna beskrev eleverna hur de genom att observera handledarna fått syn på olika abstrakta begrepp, som genom handledarnas agerande fått en konkret innebörd. Abstrakta begrepp synliggörs således för eleverna via praktikgemenskapens meningsförhandling om hur olika värdegrundsbegrepp

ska omsättas till praktiska handlingar (Wenger, 1998). Normen *självbestämmande* beskrev eleverna som att varje omsorgstagare ska behandlas utifrån sin unika situation. Ett exempel som gavs är att omsorgstagaren ska tillfrågas vad denne önskar till frukost, även när det finns antecknat i genomförandeplanen, som inte bör följas slaviskt enligt eleverna. Ett annat exempel som gavs var när handledarna tillfrågade omsorgstagarna om eleverna får följa med in och hjälpa till. Genom aktivt deltagande i praktikgemenskapen får eleverna således syn på både gällande normer och värdegrund, som de sedan också förväntas följa. Dock framkom också elevernas värdering att den uttalade normen om självbestämmande kan vara negativ. De berättade om situationer när omsorgstagare hade nekat psykiatrisk hjälp trots suicidrisk, och där närstående hade tillkallats för att lösa situationen eftersom personalen inte får motsätta sig självbestämmanderätten. De berättade även om omsorgstagare som lever i misär på grund av att de tackar nej till hjälp med städning och hygien. I dessa beskrivningar framträdde elevernas egna värderingar tydligt, vilka emellertid är i strid mot rådande norm.

Eleverna berättade om den uttalade normen att omsorgstagaren ska få vara så självständig som möjligt, vilket de inte kände igen från sina hemländer där den äldre släktingen ses mer som en passiv mottagare av hjälp. Normerna eleverna har vuxit upp med överensstämmer alltså inte med det svenska samhällets, vilket kan tolkas som att eleverna styrs av samhällets yttre påtryckningar snarare än inre motivation när de följer rådande norm (jmf. Cialdini, 2007). Eleverna deltar således genom både ord och handling i praktikgemenskapens meningsförhandling om hur värdegrundsbegreppet självbestämmande ska tolkas och förstås.

Och någonting jag tycker om i Sverige är att han är självständig, liksom den här personen han har boende men ingen vård, eh, han har integritet att fortsätta hans liv på något sätt. Hemtjänst kommer och hjälper han, det finns god man som hjälper med ekonomin. Alltså det spelar ingen roll om han har barn eller inte. (Ayob, termin 3)

Eleverna beskrev situationer där de gör mer än den beviljade insatsen anger eftersom de upplever att omsorgstagaren är i behov av det, vilket också kan leda till konflikt med övrig personal eftersom detta går utanför genomförandeplanens riktlinjer. För att undvika dessa konflikter väljer eleverna ibland att inte informera handledare och övrig personal om allt de gör. Det kan tolkas som att eleverna visar ömsesidigt engagemang eftersom de ifrågasätter rådande norm, och deras värderingar kan här ses som i konflikt med gruppens uttalade normer (jmf. Hjerm m.fl., 2020). Trots det väljer eleverna att följa sina värderingar, även om det innebär en risk för friktion när normer bryts (Martinsson & Reimers, 2008).

Att vara professionell är, enligt eleverna, en norm som innebär att yrkespersonen lämnar det privata hemma.

”Man är där, men du är osynlig kan man säga”

Man ska inte tänka något annat när man är på jobbet. Man ska inte tänka om annan saker som du har hemma eller som du har något annat som så då måste fokusera på, på sitt jobb, och man är där. (Hellen, termin 1)

I denna norm inkluderade eleverna också ett professionellt arbetssätt. Det beskrevs som att vara positiv, ha empati och respekt för omsorgstagarna, samt att ha förståelse för hur olika slags sjukdomar kan påverka omsorgstagarnas beteenden och vikten av att kunna anpassa sitt agerande därefter. Omsorgstagarna ska inte behandlas som barn, utan med respekt. Eleverna berättar att de sedan barndomen lärt sig att respektera äldre, och deras värderingar att agera respektfullt framträder tydligt i berättelserna. Genom legitimt perifert deltagande i en praktikgemenskap omsätts elevernas teoretiska kunskaper till praktiska genom att de själva utför yrkets olika handlingar med sina kroppar.

Under fokusgruppsintervjuerna framkom det också att personalen inte alltid agerar professionellt, enligt eleverna, utan blir otåliga och irriterade på omsorgstagarna. Detta bortförklarar eleverna emellertid med stress eller arbetsplatsens sociala klimat. Eleverna var tydliga med att de själva vill respektera och bemöta omsorgstagarna på ett korrekt sätt. Praktikgemenskapens oskrivna normer tycks här inte alltid stämma överens med äldreomsorgens värdegrund om ett professionellt förhållningssätt, vilket också krockar med elevernas värderingar. Eleverna kan i dessa situationer välja bort olika handlingssätt som de observerat, och i stället hålla kvar vid sina tidigare värderingar (Lönnqvist m.fl., 2013).

Normen och begreppet *ett gott bemötande* beskrevs under fokusgruppsintervjuerna som att knacka på dörren, hälsa på omsorgstagaren och säga sitt namn och ärende, vilket förebygger förvirring och konflikter hos omsorgstagaren enligt eleverna. Arbetssättet är i linje med elevernas personliga värderingar: att äldre ska respekteras, vilket också överensstämmer med praktiklandskapets uttalade normer och värdegrund. Ett lärande har skett hos eleverna genom ett legitimt perifert deltagande, vilket illustreras av att de kan beskriva varför de ska agera på ett visst sätt.

Bara ja, jag kollar på andra vad de säger liksom vad de gör. Man lär sig så mycket av andra tycker jag med för att man ser liksom vad de gör och säger, man lär sig efter fel och bra saker också. (Rahwa, termin 2)

Eleverna definierar också ett gott bemötande som att ha en positiv och glad attityd gentemot omsorgstagarna samt att ha bra kommunikation med kollegor och omsorgstagare. Det inkluderar också att kunna prata bra svenska och att ha kunskap om och erfarenhet av att arbeta i äldreomsorgen. Genom deltagande i praktikgemenskapen får eleverna tillgång till språk och den delade begreppsapparat som förekommer där, samt möjlighet till ytterligare lärande som i sin tur leder till mer kunskap och förmåga.

I fokusgruppsintervjuerna framkom berättelser om personal som säger till eleverna att de inte ska engagera sig för mycket "eftersom det bara är ett jobb", vilket gör att eleverna tappat respekt för dessa medarbetare. Elevernas värderingar att äldre ska behandlas som släktingar med stor respekt krockar med detta synsätt och outtalade normer. Eleverna har möjlighet att här själva välja om de vill anamma praktikgemenskapens synsätt eller inte (jmf. Cialdini, 2007).

Värdegrundsbegreppet *trygghet* är ytterligare en norm som av eleverna definierades som att omsorgstagaren ska ha närhet till och känna personalen.

Väldigt viktig och man måste vara trevlig också mot brukare, att man pratar och försöker vara snäll och på ett sätt som brukaren känner sig trygg och så med oss. Det är viktigt att man göra såna saker tror jag. (Zemar, termin 3)

Samtal, lugn och ro samt att ge omsorgstagarna tid är viktiga delar för att skapa trygghet enligt eleverna. För att kunna inge trygghet har de observerat handledarnas agerande och därefter delvis korrigerat sitt eget beteende. Ett exempel på beteendeförändring som eleverna beskriver är den outtalade svenska normen att ha ögonkontakt för att visa respekt och lyssnande, något som i vissa länder i stället innebär en sexuell invit. Genom sitt deltagande i praktiklandskapet har eleverna fått syn på en ny norm och fått hjälp att tolka den (Zielinska, 2019) och har således kunnat ändra sitt beteende. Ett lärande har skett i denna anpassning och eleverna minskar risken att agera normbrytande, vilket annars kan leda till friktion gentemot omgivningen (Martinsson & Reimers, 2008).

Möte med diskriminering

Under fokusgruppsintervjuerna framkom det i samtliga grupper att det i praktiklandskapet äldreomsorg förekommer diskriminering av elever på grund av att de är utrikesfödda. Eleverna använder inte begreppen "rasism" eller "diskriminering" spontant, utan säger "det är för att jag inte kan språket så bra". Personalens diskriminering kan visa sig genom att de till exempel tilldelar utrikesfödda vikarier fler arbetsuppgifter än svensktalande vikarier. Värderingarna som personalen i dessa fall visar genom sitt agerande följer inte samhällets uttalade värdegrund som invånarna förväntas anamma (jmf. Bicchierri m.fl., 2023). I dessa situationer tycks de uttalade normerna ha förskjutits från att betona allas lika värde till att göra åtskillnad mellan individer, vilket också försvårar för den enskilde individen att bryta mot gruppens normer (Somerville & Abrahamsson, 2003). Praktikgemenskapens deltagare är heller inte jämbördiga, vilket illustreras med detta citat:

Jag fick jobba med en personal hon är typ, jag vet att hon gillar inte mig eftersom jag kan inte språket. När vi var inne hos äldre, så hon sa till mig att jag skulle dra upp en grind, jag förstår inte. Jag hängde inte med. Sen framför den äldre hon trycker på mitt ansikte: "Förstår du inte vad jag säger!" [...] [gråten i halsen och illustrerar med händerna vad som skedde] Jag tänkte att jag kan inte ibland, utan lite svårt också

”Man är där, men du är osynlig kan man säga”

om man pratar inte så tydligt att man hör det inte heller. Hon behöver inte göra så här utan att hon kan ta ut mig. Hon behöver inte visa att hon är irriterad inne i rummet, men det har jag sagt till chefen också. (Lan, termin 4)

Andra exempel på diskriminering som förmedlades var antagandet att eleverna per automatik har mindre erfarenhet och kunskap än svenskfödda vikarier. I dessa situationer framträder personalens personliga värderingar, vilket kan indikera att de inte fullt ut har anammat samhällets värdegrund om alla människors lika värde. Elevernas position som legitima perifera deltagare försvagas också när de exkluderas från den lokala praktikgemenskapen, vilket i sin tur leder till att lärandet också försvåras. Dock uppger eleverna att en attitydförändring kan ske hos personalen när de går en utbildning eftersom personalen då tenderar att bli mer behjälplig och förklara för dem varför ett moment görs på ett visst sätt. Praktikgemenskapens deltagare öppnar då upp för eleverna att bli fullvärdiga legitima perifera deltagare, vilket underlättar lärandet.

Eleverna berättade om praktikgemenskaper som präglades av personalkonflikter, som delvis handlar om anställningsform – tillsvidareanställd eller vikarie – men där grundproblemet snarare tycktes handla om huruvida personalen är svensk- eller utrikesfödd. Praktikgemenskapen verkar här ha normen att det svenska är det enda rätta, och ”allt annat” är fel. Eleverna angav att de under sin uppväxt har fått lära sig att se upp till européer som välutbildade och dugliga, men att de under tiden i Sverige har mött värdegrunden om alla människors lika värde. Normen från deras barndom riskerar dock att permanentas som en värdering hos dem: att det är skillnad beroende på var man är född, vilket emellertid är tvärs emot den svenska normen om allas lika värde.

Det som jag ju ska säga i vårt hemland där så vi respekterar mycket till utländska som kommer från till exempel Europa. Vi känner så också kanske de har lite högre status, kanske därför vi respektera. (Simin, termin 4)

Eleverna blir inte inbjudna i samtal eller informationsutbyte, vilket exkluderar dem från att bli fullvärdiga medlemmar i praktikgemenskapen, och deras möjlighet till lärande begränsas också eftersom rörelsen in mot praktikgemenskapens centrum inte kan ske (Wenger, 1998). När eleverna exkluderas framträder också obalansen mellan deltagarna extra tydligt, och när värderingen att utrikesfödda inte är välkomna synliggörs riskerar den att uppfattas som arbetsplatsens norm.

Det kan jag säga att jag har märkt också inte direkt men det känns så här att när du sitter i en samling kan man säga, några kamrater sitter under lunchtiden eller rasttiden och man säger att om du är invandrare du är inte riktigt välkommen in i diskussionen. Du är inte riktigt välkommen i nån pratsam situation, att man är där men du är osynlig kan man säga. (Zemar, termin 3)

I fokusgruppsintervjuerna framkom också att omsorgstagarnas värderingar synliggörs genom deras ibland avoga inställningar gentemot eleverna på grund

av hudfärg eller att de bär hijab. Det visade sig bland annat genom att elevernas hjälp avvisades, men när omsorgstagarna har fått möjligheten att lära känna dem ökade emellertid acceptansen, och eleverna välkomnades av omsorgstagarna. Omsorgstagarnas värderingar kan här ha förändrats, eller så väljer de att acceptera eleverna utåt sett för att följa samhällets uttalade norm. Eleverna bortförklarade dock omsorgstagarnas negativa inställning med att "de har en demenssjukdom", och uppgav att de lärt sig acceptera omsorgstagares och personalens kommentarer och agerande för att kunna fortsätta sitt arbete inom praktiklandskapet äldreomsorg.

Diskussion

Artikeln syftar till att belysa och problematisera vilka normer och värderingar som framträder för vuxna utrikesfödda elever på en vård- och omsorgsutbildning under praktiktiden inom praktiklandskapet äldreomsorg. I följande avsnitt besvaras studiens tre forskningsfrågor med utgångspunkt i resultat och analys, som diskuteras gentemot tidigare forskning och med reflektioner kring möjliga konsekvenser.

Normer och värderingar som eleverna har med sig

Resultatet visade att eleverna respekterar äldre men har med sig normen att äldre är hjälplösa, utan att för den skull betrakta dem som barn, vilket kan tolkas som att eleverna ändå har en förståelse för äldres livssituation (jmf. Bahadir-Yilmaz, 2024). Normen självbestämmande beskrevs av eleverna som både positiv och negativ, vilket skulle kunna indikera att de behöver mer kunskap och förståelse för hur normerna självbestämmande och självständighet beskrivs (Socialstyrelsens föreskrifter om värdegrunden i socialtjänstens omsorg om äldre, 2012). Emellertid kan frågan som eleverna indirekt ställer om självständighet alltid är av godo ställas, med tanke på omsorgstagarnas ibland stora omsorgsbehov som det inte alltid finns tid för i genomförandeplanerna (Martinsen Watz & Ingstad, 2023) och till och med risk för misär. Att sätta gränser kan vara svårt för eleverna utifrån deras omsorg och empati, samtidigt som konflikter riskerar att uppstå med övrig personal när elevernas egna värderingar att hjälpa till går före ramarna och normerna som personalen har att förhålla sig till (jmf. Bang, 1999). Å ena sidan kan frågan lyftas om elevernas hjälpsamhet alltid är till gagn för omsorgstagaren när utgångspunkten ska vara bibehållen självständighet (Socialstyrelsens föreskrifter och allmänna råd om dokumentation i verksamhet som bedrivs med stöd av SoL, LVU, LVM och LSS, 2014) och för mycket hjälp i stället riskerar att stjälpa. Å andra sidan har handledaren ett ansvar att visa (Mårtensson, 2014) och verbalisera hur och varför något ska eller inte ska göras (Billett, 2006; Breen & Rekdahl, 2019). Yrkeslärarna har också ett

ansvar att vara uppdaterade på praktiklandskapets arbetsuppgifter (Lundberg, 2019) och att förbereda eleverna inför APL. Dock har äldreomsorgens värdegrund en undanskymd plats i utbildningens styrdokument (Kindevåg & Andersson, 2024) vilket kan innebära att eleverna inte får med sig tillräckligt med kunskaper inför APL i äldreomsorgen.

Ytterligare en norm som eleverna beskriver som ny för dem är vikten av ögonkontakt. Det var dock ingen självklarhet att detta skulle uppdagas för dem under VO-utbildningen eftersom styrdokumentet inte tar hänsyn till elevers olika kulturella bakgrunder (Kindevåg & Andersson, 2024). Det innebär således att det är upp till de enskilda lärarna och handledarna att hjälpa eleverna att få syn på och förstå nya normer, så att eleverna i förlängningen också ska kunna anpassa sitt agerande och bli en del av både praktiklandskapet äldreomsorg och samhället i stort.

Normer och värderingar som synliggörs för eleverna

Den svenska normen om vikten av utbildning synliggjordes för eleverna, även genom personalens agerande när de påbörjade en utbildning, vilket också Khor m.fl. (2024) har beskrivit. Denna nya hjälp- och uppmärksamheten kan möjligen förstås som ett uttryck för personalens önskan om att få fler utbildade kollegor. Detta är dock inte givet, bland annat på grund av den politiska strategin (SOU 2017:21) och synsättet att yrkesutbildningar är en genväg till arbete (Henning Loeb, 2019), när utbildningen i praktiken kan visa sig vara en senväg om elevens yrkesintresse inte sammanfaller med utbildningen (Karlsson m.fl., 2022).

Eleverna kämpar med att parallellt lära sig både vardags- och yrkesspråk (Kindenberg & Nygård Larsson, 2016) och normen att kunna kommunicera på svenska har synliggjorts för dem. Eleverna har insett att språket är deras främsta verktyg i både praktiklandskapet äldreomsorg (Khor m.fl., 2024; Lagercrantz All, 2017) och i det omgivande samhället. Samtidigt är eleverna väldigt frustrerade över språkbarriären som hindrar dem att småprata med omsorgstagarna, vilket skulle inge omsorgstagarna större trygghet (Socialstyrelsen, 2024), och där även avsaknaden av gemensam historia (Fejes, 2019) ses som ett hinder av eleverna. Samtidigt finns det beskrivet att omsorgstagarna upplever att de har bra personal (Brytting, 2021), vilket ändå indikerar att elevernas sätt att sätta omsorgstagaren först inger både stabilitet och trygghet.

Hur normer och värderingar synliggörs för eleverna

Observation av handledarnas agerande var en viktig, om inte den viktigaste källan till kunskap för eleverna (Breen & Rekdahl, 2019). Genom handledarnas agerande, både goda och mindre goda exempel, fick abstrakta begrepp en konkret innebörd där eleverna aktivt kan välja vilket agerande som de önskar anamma (Mikkonen m.fl., 2017). Detta synliggör således att handledarnas

agerande är otroligt viktigt för elevernas lärande (Billett, 2006; Mårtensson, 2014). Det indikerar också att handledarnas agerande har större inflytande än vad de kanske själva är medvetna om. Dock kan handledaransvaret ha förändrats över tid med tanke på att andelen utrikesfödda elever ökat (Skolverket, 2024e). Denna elevgrupp har andra och för handledarna kanske nya behov, samtidigt som eleverna bär med sig en annan förståelse och bakgrund jämfört med majoritetsbefolkningen. Det gör att de behöver extra hjälp för att bli en del av praktikgemenskapen (Lasonen m.fl., 2020). Här behövs ytterligare forskning, och denna artikel är en del av ett större projekt som ämnar utforska detta vidare.

Flera av äldreomsorgens värdegrundsbegrepp beskrevs av eleverna, som emellertid inte tycktes associera begreppen till en enhetlig värdegrund. Det skulle kunna indikera att värdegrunden i sin helhet inte har presenterats för eleverna under utbildningen. Dock är äldreomsorgens värdegrund något som samtlig personal i praktiklandskapet äldreomsorg förväntas arbeta efter, vilket kan bli ett dilemma om eleverna inte får med sig denna kunskap (Kindevåg & Andersson, 2024) vilket i värsta fall diskvalificerar dem för en anställning.

Somliga av praktiklandskapets deltagare visade sina värderingar genom att på olika sätt diskriminera och särbehandla eleverna, både på grund av deras ursprung (Storm, 2018) och språksvaghet (Khor m.fl., 2024). Eleverna använde inte begreppet "rasism" utan hänvisade i stället till sina brister i språket, vilket kan tolkas som att de lägger problemet utanför sig själva i något som kan påverkas, i motsats till hudfärg och ursprung. När eleverna diskrimineras kan det i förlängningen påverka deras bemötande av omsorgstagarna negativt (Cottingham m.fl., 2018), vilket inte är önskvärt. Det kan också tyckas som att alla deltagare i praktiklandskapet äldreomsorg inte har tagit till sig samhällets värdegrund om allas lika värde (HSL, 2017; Skollag, 2010; SoL, 2001) när diskriminering sker. Frågan kan också ställas om personalens värderingar och diskriminerande handlingar gentemot eleverna även påverkar personalens beteende gentemot omsorgstagarna, vilket i så fall strider mot äldreomsorgens uttalade norm om ett gott bemötande (Socialstyrelsens föreskrifter om värdegrunden i socialtjänstens omsorg om äldre, 2012).

Slutsats

En stor del av elevernas lärande, både om APL-platsens normer och värderingar samt arbetsuppgifter, sker genom observation av handledarnas och övriga deltagares agerande och handlande i praktikgemenskapen. Ett kunskapsbidrag som denna artikel bidrar med är elevernas berättelser om att abstrakta begrepp, som äldreomsorgens värdegrundsbegrepp, tydliggörs och konkretiseras för dem genom handledarnas agerande, samt genom att de själva rent praktiskt får utföra yrkets olika arbetsuppgifter för att befästa kunskapen i sina kroppar. Eleverna

möter olika normer och värderingar under sin vandring genom praktiklandskapet, och de kan välja vilka de anammar och behåller i formandet av sin yrkesidentitet. Eleverna har mött diskriminering, både verbalt och subtilt från både omsorgstagare och personal. När dessa situationer omnämns använder eleverna omskrivningen ”det är för att jag inte kan språket”. Eleverna väljer med andra ord att lägga diskrimineringen utanför sig själva i det som kan påverkas, som språkförmåga och utbildning och inte i hudfärg eller bärandet av hijab. När elevernas språkförmåga och utbildning ökar accepteras de lättare av praktiklandskapets deltagare, vilket inkluderar bättre möjligheter till en tillsvidareanställning och högre lön. För att eleverna ska nå dit behöver de dock tillträde till och tid i en praktikgemenskap samt hjälp med att få syn på och kunna tolka dess normer och värderingar. En slutsats är att praktiklandskapet äldreomsorg behöver vara öppet för att ta till sig nya deltagare som ges tid att både observera och succesivt lära sig praktikgemenskapens normer, värderingar och arbetsuppgifter. Då kan ett lärande ske hos eleven som genom aktivt deltagande i en praktikgemenskap får tillgång till kunskap, som senare kan föras vidare till nya deltagare.

Om författaren

Åsa Kindevåg är doktorand i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna och har en yrkesdidaktisk inriktning på sin forskning. Hon har tidigare arbetat som specialistsjuksköterska i vård av äldre samt legitimerad yrkeslärare i vård och omsorg. Nu arbetar hon även som adjunkt på yrkeslärarprogrammet.

Referenser

- Abdi, S., Spann, A., Borilovic, J., de Witte, L. & Hawley, M. (2019). Understanding the care and support needs of older people: A scoping review and categorisation using the WHO international classification of functioning, disability and health framework (ICF). *BMC Geriatrics*, 19(1), 195. <https://doi.org/10.1186/s12877-019-1189-9>
- Albrecht, T., Johnson, G. & Walther, J. (1993). Understanding communication processes in focus groups. I D. L. Morgan (Red.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (s. 51–65). Sage.
- Bahadir-Yilmaz, E. (2024). Nursing and midwifery students' perceptions of the elderly in nursing homes: A metaphor analysis. *Psychogeriatrics*, 24(4), 959–967. <https://doi.org/10.1111/psyg.13154>
- Bang, H. (1999). *Organisationskultur*. Studentlitteratur.
- Bicchieri, C., Muldoon, R. & Sontuoso, A. (2023). *Social norms*. I E. N. Zalta (Red.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2023 Edition). Stanford University. <https://plato.stanford.edu/entries/social-norms/>
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 31–48. <https://doi.org/10.1080/00220270500153781>
- Breen, A. & Rekdahl, M. C. (2019). Bedriftenes perspektiver og behov når elevene er i yrkesfaglig praksis. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.19911>
- Bryman, A. (2020). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Brytting, T. (2021). Den bästa omsorgen. I T. Brytting (Red.), *Kvalitet i äldreomsorgen: Berättelser om omsorgskonst* (s. 19–31). Studentlitteratur.
- Cialdini, R. B. (2007). Descriptive social norms as underappreciated sources of social control. *Psychometrika*, 72(2), 263–268. <https://doi.org/10.1007/s11336-006-1560-6>
- Cottingham, M. D., Johnson, A. H. & Erickson, R. J. (2018). “I can never be too comfortable”: Race, gender, and emotion at the hospital bedside. *Qualitative Health Research*, 28(1), 145–158. <https://doi.org/10.1177/1049732317737980>
- Danielsson, E. (2012). Kvalitativ forskningsintervju. I M. Henricson (Red.), *Vetenskaplig teori och metod* (s. 163–174). Studentlitteratur.
- Eliasson, E. & Rehn, H. (2017). Health and social care teachers' descriptions of challenges in their teaching at upper secondary school. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 42–63. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.177142>
- Elmeroth, E. (2018). *Etnisk maktordning i skola och samhälle* (2:a uppl.). Studentlitteratur.
- Elster, J. (1989). Social norms and economic theory. *The Journal of Economic Perspectives*, 3(4), 99–117. <https://doi.org/10.1257/jep.3.4.99>

- Farrow, K., Grolleau, G. & Ibanez, L. (2017). Social norms and pro-environmental behavior: A review of the evidence. *Ecological economics*, 140, 1–13.
<https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2017.04.017>
- Fejes, A. (2019). Adult education and the fostering of asylum seekers as “full” citizens. *International Review of Education*, 65(2), 233–250.
<https://doi.org/10.1007/s11159-019-09769-2>
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2020). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3:e uppl.) (s. 16–43). Liber.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Henning Loeb, I. (2019). Lärandepraktikens olika förutsättningar för elever som lär på ett andraspråk i yrkesutbildning. I I. Henning Loeb, L. Langelotz & K. Rönnerman (Red.), *Att utveckla utbildningspraktiker: Analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer* (s. 241–260). Studentlitteratur.
- Hjerm, M., Eger, M. A., Bohman, A. & Fors Connolly, F. (2020). A new approach to the study of tolerance: Conceptualizing and measuring acceptance, respect, and appreciation of difference. *Social Indicators Research*, 147(3), 897–919.
<https://doi.org/10.1007/s11205-019-02176-y>
- Hultqvist, S. & Hollertz, K. (2021). ”Det är klart de vet vad uppgivenhet betyder”: Kommunikation och språk i vård- och omsorgsutbildning på komvux. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(2), 25–45.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2111225>
- Hälso- och sjukvårdslag. (SFS 2017:30). Socialdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/halso--och-sjukvardslag-201730_sfs-2017-30
- Jansson, G. & Majlesi, A. R. (2020). ”She didn’t expect to get a slap”: Modeling “proper” conduct among teachers and students in training classes for care workers in Sweden. *International Journal of the Sociology of Language*, (262), 39–66. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2019-2069>
- Jowett, M. & O’Toole, G. (2006). Focusing researchers’ minds: Contrasting experiences of using focus groups in feminist qualitative research. *Qualitative Research*, 6(4), 453–472. <https://doi.org/10.1177/1468794106068014>
- Karlsson, T., Muhrman, K. & Nyström, S. (2022). A path towards a possible future: Adult students’ choice of vocational education. *Vocations and Learning*, 15(1), 111–128. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09280-6>

- Khor, H. W., El Hajj, M., Sam, D. L. & Moland, K. M. (2024). "I felt so small": A qualitative study of migrant nursing assistants' experiences in Norway. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 38(4), 996–1004.
<https://doi.org/10.1111/scs.13302>
- Kindenberg, B. & Nygård Larsson, P. (2016). Ämnesspråk och ämnesspecifika aktiviteter i skolan. I B. Kindenberg (Red.), *Flerspråkighet som resurs: Symposium 2015* (s. 129–141). Liber.
- Kindevåg, Å. & Andersson, P. (2024). Hur kompatibla är svenska myndigheters styrdokument? En jämförelse mellan Skolverkets och Socialstyrelsens kompetenskrav på äldreomsorgens personal – med fokus på normer och värderingar. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 9(1), 110–136.
<https://doi.org/10.7577/sjvd.5655>
- Krueger, R. (1993). *Quality control in focus group research*. Sage.
- Krueger, R. A. (1998). *Focus group kit*. Sage.
<https://go.exlibris.link/2Kn7HW0W>
- Lagercrantz All, K. (2017). *Delaktighet- och lärprocesser i en yrkesutbildning: En studie av vuxna elevers erfarenheter av vård- och omsorgsutbildningen inom Komvux* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-136796>
- Lasonen, J., Teräs, M. & Cools, C. (2021). Invandrarnas yrkesutbildning och sysselsättning i Finland. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(3), 138–157. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.20103138>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lundberg, M. (2019). Yrkeskunskap och yrkesämne. I S. Köpsén (Red.), *Lära till yrkeslärare* (2:a uppl., s. 37–58). Studentlitteratur.
- Lönnqvist, J.-E., Jasinskaja-Lahti, I. & Verkasalo, M. (2011). Personal values before and after migration: A longitudinal case study on value change in Ingrian-Finnish migrants. *Social Psychological and Personality Science*, 2(6), 584–591. <https://doi.org/10.1177/1948550611402362>
- Lönnqvist, J.-E., Jasinskaja-Lahti, I. & Verkasalo, M. (2013). Rebound effect in personal values: Ingrian Finnish migrants' values two years after Migration. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(7), 1122–1126.
<https://doi.org/10.1177/0022022113480040>
- Martinsen Watz, S. & Ingstad, K. (2023). Multitasking og acting: Helsefagarbeiderlærlingers strategier for å imøtekomme krav og forventninger. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 8(1), 80–100.
<https://doi.org/10.7577/sjvd.5110>
- Martinsson, L. & Reimers, E. (2008). Inledning. I L. Martinsson & E. Reimers (Red.), *Skola i normer* (s. 9–30). Gleerup.

- Mikander, P., Zilliacus, H. & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40–56.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1433432>
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P. & Postaref, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9, Article 9.
<https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4>
- Morgan, D. L. (1993). Future directions for focus groups. I D. L. Morgan (Red.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (s. 221–244). Sage.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. Sage.
- Mårtensson, Å. (2014). *Handledare och handledning: Gymnasial yrkesutbildning på förskola* [Licentiatuppsats, Linköpings universitet]. DiVA.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-112440>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.
- Paul, E. (2023). ‘The wrong’ kind of students or ‘Santa’s workshop’? Teaching practices for newly arrived migrant students in Swedish upper secondary VET. *Vocations and Learning*, 16(1), 157–177.
<https://doi.org/10.1007/s12186-023-09313-2>
- Peek, L. & Fothergill, A. (2009). Using focus groups: Lessons from studying daycare centers, 9/11, and Hurricane Katrina. *Qualitative Research*, 9(1), 31–59.
<https://doi.org/10.1177/1468794108098029>
- Rosvall, P.-Å., Ledman, K., Nylund, M. & Rönnlund, M. (2018). Construction of ethnicity, immigration and associated concepts in Swedish vocational education and training. *Journal of Education and Work*, 31(7–8), 645–659.
<https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1569212>
- Skollag. (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K2
- Skolverket. (20 september 2024a). *Yrkespaket inom komvux på gymnasial nivå*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/komvux/komvux-pa-gymnasial-niva/yrkespaket-inom-komvux>
- Skolverket. (2 oktober 2024b). *Gymnasieprogrammen*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-gymnasial/yrkespaket-inom-komvux-pa-gymnasial-niva>
- Skolverket. (8 oktober 2024c). *Yrkespaket vård och omsorg*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-gymnasial/yrkespaket-inom-komvux-pa-gymnasial-niva/yrkespaket-inom-komvux-pa-gymnasial-niva-gy11/yrkespaket-var-d-och-omsorg>
- Skolverket. (31 oktober 2024d). *Utbildning för nyanlända vuxna*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/nyanlandas-utbildning/utbildning-for-nyanlanda-vuxna>

- Skolverket. (4 november 2024e). *Komvux: Samtliga skolformer och fritidshem, barn/elever läsåret 2023/24*.
https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=552856
- Socialstyrelsen. (2024). *Öppna jämförelser 2024: Resultat från undersökningen "Vad tycker de äldre om äldreomsorgen?"* (2024-10-9256).
<https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/ovrigt/2024-10-9256.pdf>
- Socialstyrelsens föreskrifter och allmänna råd om dokumentation i verksamhet som bedrivs med stöd av SoL, LVU, LVM och LSS. (SOSFS 2014:5). Socialstyrelsen.
<https://www.socialstyrelsen.se/kunskapsstod-och-regler/regler-och-riktlinjer/foreskrifter-och-allmanna-rad/konsoliderade-foreskrifter/20145-om-dokumentation-i-verksamhet-som-bedrivs-med-stod-av-sol-lvu-lvm-och-lss/>
- Socialstyrelsens föreskrifter om värdegrunden i socialtjänstens omsorg om äldre. (SOSFS 2012:3). Socialstyrelsen.
<https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/foreskrifter-och-allmanna-rad/2012-2-20.pdf>
- Socialtjänstlag. (SFS 2001:453). Socialdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/socialtjanstlag-2001453_sfs-2001-453
- Somerville, M. & Abrahamsson, L. (2003). Trainers and learners constructing a community of practice: Masculine work cultures and learning safety in the mining industry. *Studies in the Education of Adults*, 35(1), 19–34.
<https://doi.org/10.1080/02660830.2003.11661472>
- Sporre, K. (2020). Ethics in compulsory education: Human dignity, rights and social justice in five contexts. *Hervormde Teologiese Studies*, 76(1), 1–10.
<https://doi.org/10.4102/hts.v76i1.5821>
- Statens offentliga utredningar [SOU]. (2017). *Läs mig! Nationell kvalitetsplan för vård och omsorg om äldre personer*. SOU 2017:21. Regeringskansliet.
https://www.regeringen.se/4969b7/contentassets/9378aff4b35a427c99b772345af79539/sou-2017_21_webb_del1.pdf
- Statistiska centralbyrån [SCB]. (27 mars 2024). *Vanligaste yrket i riket var "Undersköterskor inom hemtjänst, hemsjukvård och äldreboende"*.
<https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/utbildning-jobb-och-pengar/yrken-i-sverige/>
- Storm, P. (2018). *Betydelsen av kön och hudfärg i äldreboendets vardag under olika organisatoriska villkor* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-153419>

- Sveriges Kommuner och Regioner [SKR]. (17 juli 2024). *Äldreomsorg, personal- och kompetensförsörjning*.
<https://skr.se/personalochkompetensforsorjning/kompetensforsorjningaldreomsorg.8460.html>
- Thunborg, C. (2016). Learning behind the curtains: Becoming health care assistants in Sweden. *Diversity and Equality in Health and Care*, 13(2), 165–171.
- Toner, J. (2009). Small is not too small: Reflections concerning the validity of very small focus groups (VSFGs). *Qualitative Social Work*, 8(2), 179–192.
<https://doi.org/10.1177/1473325009103374>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*.
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>
- Wegener, C. (2014). A situated approach to VET students' reflection processes across boundaries. *Journal of Education and Work*, 27(4), 454–473.
<https://doi.org/10.1080/13639080.2012.758358>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010). Conceptual tools för CoPs as social learning systems: Boundaries, identity, trajectories and participation. I C. Blackmore (Red.), *Social learning systems and communities of practice* (s. 125–143). Springer
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.
- Young, H. P. (2015). The evolution of social norms. *Annual Review of Economics*, 7(1), 359–387. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080614-115322>
- Zeller, R. (1993). Focus group research on sensitive topics: Setting the agenda without setting the agenda. I D. L. Morgan (Red.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (s. 167–183). Sage.
- Zielinska, M. K. (2019). Migration and translocal learning: Poles in Reykjavik. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(1), 13–27. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.OJS296>
- Överlien, C., Aronsson, K. & Hydén, M. (2005). The focus group interview as an in-depth method? Young women talking about sexuality. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(4), 331–344.
<https://doi.org/10.1080/1364557042000119607>