

Metod, personlighet och forskning

Eva Eliasson

Serienummer 159



# Metod, personlighet och forskning

Kontinuitet och förändring i vårdlärarutbildarnas  
kunskapskultur 1958-1999

**Eva Eliasson**



Stockholms Universitet

©Eva Eliasson, Stockholm 2009

ISSN 1104-1625

ISBN 978-91-7155-900-5

Tryckt i Sverige av US-AB, Stockholm 2009

Distributör: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Till min pappa

Bo-Evert Rutström



## **Abstract**

This dissertation focuses on continuity and change in a local knowledge culture, the nursing teacher education in Stockholm, during the years between 1958 and 1999, with a strong emphasis on conceptions of knowledge and learning. Concepts of analysis come from Basil Bernstein, Ludwik Fleck, Reinhart Koselleck and gender theory. The study is based on archived documents and interviews with nursing teacher educators.

The results show continuity as well as change of the knowledge culture. The first period, 1958-1974, shows continuity in relation to the space of experience. Methodical knowledge is important. The second time period, 1975-1978, is characterized by great changes, starting with a distinct break when prior conceptions and values are discarded. The focus on important, external knowledge of the earlier period is replaced by the conception that the human being and her inner abilities and characteristics are the most important resources for the profession. Conceptions and values are not completely abandoned during the last time period, 1979-1999. Values connected to personality development remain, but new values appear as a consequence of state governance towards research basis.

The spirit of time, new co-workers, changed state governance, the ideological characteristics of values as well as a female dominance within the education allow an understanding of the great change in conceptions and values in the middle of the 1970's. A stable staff of nursing teacher educators, the specific ideological and gender coded features of the values and a traditional distinctiveness and separation from other teacher education programs allow an understanding of the stability of the personality development element.

The male gender coding of the content during the first period could be understood by the influence of physicians on the education, state governance towards education technology and harmony with the space of experience. During the whole of the studied time period, there are female coded conceptions regarding the work of the nursing teacher educators; collectivity, emphasis on practical action and control of - closeness to the student group.

**Keywords:** Knowledge culture, conceptions, values, curriculum theory, nursing teacher education, nursing teacher, knowledge, learning, continuity, change, state governance, power relationships, gender coding, classification, framing, thought style, space of experience.





# Innehållsförteckning

Kap 1 – Inledning .....	15
Introduktion och problemområde.....	15
Syfte och frågeställningar.....	18
Avgränsningar.....	19
Benämningar.....	20
Disposition .....	20
Kap 2 – Vårdlärarutbildningens tidiga historia .....	22
Introduktion .....	22
Statliga vårdinrättningar .....	23
De tidiga sjuksköterskeutbildningarna .....	23
Sjuksköterskeyrkets könskodning .....	25
Svensk sjuksköterskeförening bildas.....	27
Fortsättningskurser 1917-1933 .....	27
Föreläsare/lärare .....	28
Innehåll i de tidiga fortsättningskurserna.....	29
Fortsättningskurser 1933-1946 .....	31
Lärarkurser 1946-1958.....	32
Utredningsarbete och betänkande om utbildning av instruktionssköterskor.....	32
Innehåll och undervisningsformer .....	33
SIHUS – institutet för högre utbildning av sjuksköterskor.....	34
Sjuksköterskans pedagogiska uppgift .....	34
Inledning.....	34
Närhet, distans eller distanserad närhet? .....	36
Att vara en förebild – behärskning, arbetsglädje och goda relationer.....	37
Sjuksköterskan som pedagog och kunskapsförmedlare .....	37
Sjuksköterskan som bedömare och osynlig övervakare av eleven .....	38
Vikten av att fostra till arbetsmoral och personlig moral .....	38
Ett kollektivt erfarenhetsrum av disciplin, ordning, kärlek och uppoffring .....	39
Sammanfattning fortsättningskurser 1917-1958.....	41
Kap 3 - Tidigare forskning .....	43
Introduktion .....	43
Lärarytelse och lärarytelsestraditioner i Sverige .....	44
Föreställningar om lärares yrkeskunskunnande inom lärarytelse.....	45
Traditionell/hantverksinriktad/praktisk lärarytelse.....	46

Personalistisk/personlighetsorienterad inriktning .....	46
Akademisk inriktning .....	47
Behavioristisk/teknologisk/kompetensorienterad inriktning .....	47
Progressiv/kritisk inriktning .....	48
Föreställningar om kunskap och lärande inom svensk lärarutbildning .....	49
Forskningsanknytning av lärarutbildning .....	50
Yrkeslärarutbildning .....	51
Föreställningar om viktigt kunnande för sjuksköterskor .....	52
Svenska och internationella studier om vårdlärarutbildning .....	53
Forskning om vårdlärarutbildningen i Stockholm .....	56
Kunskapsinnehåll och arbetsformer .....	57
Vårdlärarkompetens .....	58
Forskningsanknytning .....	58
Praktiken i vårdlärarutbildningen .....	60
Genus i vårdlärarutbildningen .....	60
Sammanfattning .....	61
<b>Kap 4 – Teoretiskt ramverk .....</b>	<b>62</b>
Introduktion .....	62
Kunskapskultur .....	63
Tankestil .....	65
Värden .....	67
Läroplansteoretiskt perspektiv .....	68
Klassifikation och inramning – uttryck för makt och kontroll .....	69
Genusperspektiv .....	72
Genusperspektiv i en enkönad utbildning .....	72
Begreppet genus .....	73
Könade arbeten och arbetsuppgifter .....	74
Erfarenhetsrum och förväntanshorisont .....	77
<b>Kap 5 – Material och metod .....</b>	<b>79</b>
Introduktion .....	79
En översiktlig presentation av materialet .....	79
Dokumentstudien .....	80
Urvalet av dokumentmaterial .....	80
Metod .....	86
Intervjumaterial .....	87
Intervju som forskningsmetod .....	88
Urval och genomförande av intervjuer .....	89
Intervjubearbetning och analys .....	91
Etiska aspekter .....	92
Analys av materialet som en helhet .....	93
<b>Kap 6 - Förmedlingspedagogik och utbildningsteknologi 1958 – 1974 .....</b>	<b>95</b>
Introduktion .....	95

Samhällelig optimism och reformiver.....	96
Kurser och lärare .....	97
SIHUS styrelse och dess roll.....	97
Formell och reell makt över utbildningsplaner .....	98
Lärarytelse som huvuduppdrag .....	99
Utbildningen i dess helhet – utbildningsplanernas innehåll .....	100
Utbildningsplaner - förändringar under perioden.....	100
Lärlinjens övergripande mål.....	101
Kunskapsinnehåll.....	103
Arbetsformer.....	104
Betyg och bedömning .....	105
Vårdlärarytelsen och deras kunskapskultur .....	105
Studieledaren – en kvinna med socialt och kulturellt kapital .....	106
Studieledarens arbetsuppgifter .....	107
Föreställningar om utbildningens relation till praktik samt om helhetssyn .....	108
Att kunna systematisera .....	109
Att kunna betygsätta och bedöma – föreställningar om det objektiva mätbara.....	111
Från reflektion till det korrekta svaret.....	112
Den oundgängliga lektionsdispositionen.....	115
Föreläsningens formens dominans.....	117
Tolkning och analys 1958-1974 .....	118
Viktiga föreställningar och värden i kunskapskulturen.....	118
Exemplet bedömning – problemfokusering och lösningsförslag.....	119
Erfarenhetsrum och förväntanshorisont .....	120
Motstånd och anpassning .....	122
Samhälleliga och lokala maktförhållanden .....	123
Sammanfattning.....	133
<b>Kap 7 - Frihet, jämlikhet och systemskap 1975-1978 – dokumentstudien ...</b>	<b>136</b>
Introduktion .....	136
Studentrevolt och demokratiseringsprocesser.....	137
Lokala förhållanden.....	137
På väg mot nya föreställningar och värden .....	139
Studeranderepresentanter, bojkotter och stormöten .....	139
Värdet av dispositioner och standardiserade bedömningar ifrågasätts .....	140
Gruppens betydelse för lärande och välbefinnande .....	141
Kampen mot lärares föreningarna – den inledande ronden.....	142
Revolutionen – ideologi och positionsförändringar.....	143
En förändrad ämnesplan .....	143
Konfrontation – ett laddat möte.....	144
Behovsorienterad undervisning.....	147
Progressiv och traditionell pedagogik – en jämförelse .....	147
Att kunna leda utan att styra .....	150
Personlighetsutvecklande undervisning .....	151

Samtal i grupp .....	151
Att lära känna sig själv och att fungera i grupp .....	152
Att kunna bidra med det personliga - en intimisering av utbildningssfären .....	153
Bedömning och betyg – hinder för utveckling och lärande .....	155
Sammanfattning .....	157
<b>Kap 8 - Frihet, jämlikhet och systemskap 1975-1978 – intervjustudien .....</b>	<b>158</b>
Introduktion .....	158
Den osynliga pedagogen på Barnens Ö .....	159
Att kunna identifiera lärandebehov och planera sitt lärande .....	160
Att kunna tänka nytt och utvecklas .....	160
Att kunna samtala i grupp .....	161
Att vara personlig som lärare och kollega .....	162
Emancipation och befrielse – grogrund för växande .....	163
Ambivalens .....	165
Pedagogiskt nytänkande kontra elevers totala frihet .....	165
Inflytande, samverkan och växande kontra utsatthet .....	165
Frihet som möjlighet eller börda .....	167
Konflikter och utanförskap .....	167
Samhällsanda, pedagogiskt nytänkande, eldsjälar och tradition .....	168
Avklingande men värden som lever .....	172
Tolkning och analys 1975-1978 .....	173
Viktiga föreställningar och värden i kunskapskulturen .....	173
Problem och problemlösning – det riktade seendet .....	175
Spänningsfält mellan erfarenhetsrum och förväntanshorisont .....	177
Motstånd och anpassning .....	178
Samhälleliga och lokala maktförhållanden .....	183
Sammanfattning .....	187
<b>Kap 9 - Forskningsanknytning 1979-1999 .....</b>	<b>189</b>
Introduktion .....	189
En förändrad offentlig sektor .....	190
Lokala förhållanden .....	190
Läroutbildningens dimensionering och organisering .....	192
Forskningsanknytning – det statliga perspektivet .....	193
Forskningsanknytning i kunskapskulturen före 1977 .....	194
Metodskolning och studieträning .....	194
Kunskapsberedskap .....	195
Utvecklingsarbete och fortbildningsaktiviteter inom vårdläroutbildarkollegiet .....	196
Att kunna forska metodiskt .....	199
Att kunna analysera och perspektivera .....	200
Läraren som praktikutvecklare och potentiell forskare .....	201
Inflytelserika och marginaliserade teorier .....	202
Sammanfattning .....	204

Kap 10 – Gruppbaserad personlighetsutveckling 1979-1999 .....	206
Introduktion .....	206
Den balanserade lärarutbildningen .....	206
Integrerande, balanserande akter .....	209
Att lära känna sig själv – pedagogiskt drama/dynamisk pedagogik .....	210
Föreställningen om gruppen som bas för lärandet .....	212
Att behärska många arbets- och examinationsformer .....	214
Att erövra en didaktisk förmåga .....	216
Spänningen mellan differentiering och kollektivitet .....	217
Tolkning och analys 1979-1999 .....	218
Föreställningar och värden – stabilitet och förskjutningar .....	218
Ett riktat seende – exemplet utvecklingsarbete .....	219
Forskningsanknytning och personlighetsutveckling - erfarenhetsrum och förväntanshorisont .....	222
Ett internt spänningsfält i kunskapskulturen .....	223
Motstånd och anpassning .....	224
Samhälleliga och lokala maktförhållanden .....	226
Sammanfattning .....	231
Kap 11 - Att förstå kontinuitet och förändring – avslutande diskussion .....	234
Att förstå kontinuitet och förändring i en lokal kunskapskultur .....	236
Den första perioden .....	236
Det kraftiga brottet .....	237
Stabilitet .....	239
Styrsignalers betydelse .....	240
Mötet med högskolan .....	241
Att förstå genus betydelse för föreställningar och värden .....	243
Åtskillnad – ett redskap för hierarkisering .....	244
Studien i relation till tidigare forskning .....	245
Ett kollektivt meningsskapande .....	248
Är kunskapskulturen praktikgrundad? .....	251
Reflekterande tillbakablick .....	253
Vårdlärarutbildningen idag .....	255
Avslutande reflektion .....	256
Summary .....	258
Aim and questions .....	258
Theoretical framework and method .....	259
Results .....	261
Conclusions and discussion .....	264
Källor och litteratur .....	266
Otryckta källor .....	266
Stockholms Universitets arkiv .....	266
TAM-arkiv, SSF .....	267

Referenser .....	267
Nätpublicerat .....	277
Bilagor .....	278

# Förord

Att en avhandling blir till är inte en persons förtjänst. Allra först vill jag tacka mina föräldrar som alltid stöttat och uppmuntrat mitt studieintresse. I deras värld var utbildning en inträdesbiljett till ett bättre liv. Min pappa, Bo-Evert Rutström, som inte fick följa min resa som doktorand till slutet, var trots sina sju år i folkskola, ständigt insatt i och intresserad av aktuella samhällsfrågor, något han gärna delade med sig av till oss barn. Ronny Ambjörnssons ”skötsamme arbetare” är en beskrivning som passar mycket väl in på min pappa: plikttrogen med hög moral och med ett privat intresse för bildning. Även min mamma, Greta Rutström, har gjort sin privata bildningsresa som förtroendevald och aktiv i ett flertal föreningar. Hon har dessutom, liksom min pappa, alltid tyckt att jag och min syster varit så fantastiskt duktiga i allt vad vi företagit oss, oavsett hur verkligheten sett ut.

Att ha en projektgrupp i ryggen när man skriver en avhandling har varit guld värt. På våra projektmöten har tankar tillåtits flöda på alla nivåer, och vi doktorander har fått tillgång till seniora forskares klokheter. Dessutom har våra träffar alltid känts roliga, präglade av en atmosfär som bidragit till att vi doktorander vuxit, inte krympt. Tack till Boel Englund, min huvudhandledare, för att du trodde på mig som doktorand i det här projektet. Kursen ”Kön, historia och utbildning” som du höll när vi träffades första gången, blev också en inkörsport till mitt intresse för genusforskning. Tack också för ditt ”kritiska öga”, vilket har tvingat mig att vidareutveckla teoretiska begrepp och analyser, samt din noggranna läsning av mitt manus i slutfasen av arbetet. Birgitta Sandström, min biträdande handledare, vill jag tacka för att du har förmågan att såväl stötta som att ge idéer som har förbättrat och utvecklat mitt arbete. Dina kunskaper inom området har också varit av stort värde. Agneta Linné vill jag tacka för att du med ditt positiva, uppmuntrande sätt fick mig att tro på min förmåga när du handledde mitt examensarbete på magisternivå. Tack också för att du har läst mina texter och bidragit med kloka kommentarer. Ingrid Heyman, du har med ditt trygga och rättframma sätt, din kunskap om området och din noggranna läsning av mina alster varit ett stort stöd. Eva Trotzig, dig vill jag främst tacka för din förmåga att säga saker som värmer hjärtat, vilket har gjort mina steg lättare i svåra faser av avhandlingsarbetet. Tack också till Mariana Eriksson för att jag har fått ta del av ditt perspektiv på praktisk kunskap. Sist, men inte minst, vad vore projektgruppen utan mina doktorandkollegor, Annelie Holmgren och Britt Tellgren. Trots att vi haft utbyte av varandra i själva forskningsarbetet tänker

jag främst på er som vänner. Doktorandtiden handlar inte enbart om att diskutera resultat och skriva, det handlar också om att dela upplevelser och känslor med varandra, såväl av glädje som av tillkortakommanden. Där har ni alltid funnits. Tack!

Jag vill också tacka Annika Ullman, Agnieszka Bron och Sharon Todd för att ni gav konstruktiv kritik på mina läsgruppsseminarier. Ett stort tack till Lisa Prahll som hjälpte till med översättning av sammanfattningen till engelska. Likaså vill jag tacka alla som under årens lopp deltagit i Kulturvetenskapliga forskningsgruppen. Där har alltid funnits utrymme för intressanta, utvecklande diskussioner. Tack också till Vetenskapsrådet, som trodde på och finansierade detta projekt. Lärarförbundet vill jag tacka för att jag och mina doktorandkollegor i projektet, fick möjlighet att tillbringa en skrivvecka i Åre med god mat och trevligt sällskap. Jag vill också tacka personalen på TAM-arkivet för ett trevligt bemötande vid mina första stapplande steg i forskarvärlden.

Utan mina informanters berättelser om arbetet som vårdläroinbildare hade inte den här avhandlingen varit möjlig att skriva. Att ha fått tillfälle att träffa så många erfarna och kloka människor har varit en upplevelse i sig. Tack till er alla!

Mina doktorandkollegor som jag under längre eller kortare tid delat rum med under min tid som doktorand, vill jag tacka för att ni gjort dagarna lättare och roligare. Tack till Helena Rehn, Lars Kåreklint, Charlotte Prahll, Thomas Neidenmark, Tove Frisch och Agneta Törnquist. Jag vill särskilt tacka Helena och Lars, som funnits i min närhet under längst tid. Tack för trevligt och roligt lunchsällskap och livliga diskussioner! Ett extra tack till Helena Rehn som bidragit med böcker, stöd, omtanke, IT-support och som också fungerat som bollplank för mina idéer och analyser. Min doktorandtid hade varit bedrövlig utan dig! Charlotte vill jag också tacka lite extra för trevligt sällskap i slutskedet av avhandlingsarbetet och för hjälp med praktiska frågor.

Min syster Anitha vill jag tacka för att du inte bara är min syster, utan också min bästa vän. Med dig kan jag tala om allt, stort och smått, högt och lågt, och alltid veta att du lyssnar och stöttar. Tack för att du finns! Jag vill också tacka mina promenad- och svamplockarkamrater Anette Bergqvist och Maria Wall. Utan motion och stunder i naturen skulle inte min hjärna ha kunnat återhämta sig. Även till mina svärföräldrar, Gertrud och Rolf Eliasson, vill jag rikta ett tack för att ert hem alltid känns som en oas. Sist, men inte minst, vill jag tacka min familj. Lennart, för att du är du och för att du finns där, oavsett om jag är filosofie doktor eller något annat. Johan, Emelie och Simon, för att ni är de bästa som finns.

Kungsängen 2009 05 07

Eva Eliasson



# Kap 1 – Inledning

## Introduktion och problemområde

Det här är en avhandling om föreställningar om kunskap och lärande i en lärarutbildning. Den handlar om hur föreställningar vid vårdlärarutbildningen i Stockholm under fyrtio år av organisatoriska förändringar och nya styr-signaler både förvandlas och är sig lika.

Mitt intresse är riktat mot föreställningar och det som sker på en specifik, lokal arena. Men föreställningar har betydelse för hur en utbildning fylls med innehåll.<sup>1</sup> De är verksamma när kursplaner konstrueras och när arbets- och utvärderingsformer väljs ut. De är också verksamma i konkreta lärande-situationer, som när lärarutbildare undervisar blivande vårdlärare eller bedömer deras prestationer, liksom i förberedelser och planering av undervisning. Då blir det tydligt att en studie som min också kan förstås i ett större sammanhang, som rör hur det vetande som förmedlas i en utbildning väljs ut och värderas, och vad som ligger bakom sådana avgöranden – ett läroplans-teoretiskt sammanhang.

Det jag granskar är *vårdlärarutbildarnas* föreställningar om kunskap och lärande, och de värden som dessa föreställningar vilar på. Detta gör jag genom att använda begreppet *kunskapskultur*. Med kunskapskultur avser jag ”... det som i stort förenar medlemmar i en grupp i deras sätt att uppfatta, bedöma och tillskriva värde ifråga om kunskap och lärande.”<sup>2</sup> Begreppet använder jag för att rikta fokus mot kollektiva uppfattningar i vårdlärarutbildarkollegiet, uppfattningar som rör kunskap och lärande. Det kunnande som den blivande vårdläraren bör besitta är i fokus. Kulturbegreppet innebär att såväl stabilitet som förändring kan beaktas.<sup>3</sup> Billy Ehn definierar sitt och medförfattarnas synsätt på kultur i en antologi på följande sätt:

---

<sup>1</sup> Se t. ex. Gustafsson, 1999, som lyfter lärarnas subjektiva uppfattningar om ramar som avgörande för om och hur implementering av utbildningsreformer sker. Lärares uppfattningar och dessas relation till utbildningsinnehåll och arbetsformer har också Knutas 2008 studerat.

<sup>2</sup> Linné och Englund 2003 s 5.

<sup>3</sup> Att studera en yrkesutbildning över tid för att urskilja brott och förskjutningar har t. ex. Linné 1996, Eskilsson 1996, Tellgren 2008 och Holmberg 2009 gjort.

Den röda tråden i dessa artiklar är synen på kultur som en pågående skapelse och omvandling av kollektiva regler, tankeformer och värdemönster. Å ena sidan diskuterar vi som traditionella kulturforskare hur människor formas kulturellt av sina levnadsvillkor och erfarenheter, hur deras tänkande är socialt organiserat och uttryck för ett "kollektivt medvetande". Å andra sidan är vi lika intresserade av hur människor intar en självständig hållning till sådana kollektiva mönster och hur de aktivt medverkar till att förändra invanda rutiner och tänkesätt och skapar nya kulturella former.<sup>4</sup>

Ehn m fl talar om "hur människor formas kulturellt av sina levnadsvillkor och erfarenheter". Även om jag ställer mig bakom definitionen är det i min studie nödvändigt att begränsa studiet av erfarenheter. De erfarenheter jag relaterar till är kollektiva yrkeserfarenheter, inte erfarenheter från andra delar av livet.

I likhet med ett flertal läroplansteoretiska studier är en central utbildningsreform en viktig del av studien, nämligen högskolereformen 1977.<sup>5</sup> Att studera en praktisk utbildningstraditions införlivande i akademien är ett område som är föga belyst. Detta är ett centralt syfte i det projekt som denna studie är en del av, där tre praktiska kunskapstraditioner studeras: förskolläraryrket, textilläraryrket och vårdläraryrket.<sup>6</sup>

Varför är då just vårdläraryrket intressant att problematisera? För det första kan denna utbildning ses som ett exempel som kan relateras till andra praktiska kunskapstraditioner i syfte att jämföra föreställningar och värden och dessas förändring över tid.<sup>7</sup> För det andra är vårdläraryrket en läraryrket som bygger på en tidigare yrkesutbildning. En tidigare yrkessocialisering till sjuksköterska har således skett innan läraryrket genomgås.<sup>8</sup> Det går att anta att traditioner från sjuksköterskeutbildning och sjuksköterskeyrket, läraryrketseminariet och akademien förenas eller stöts mot varandra i kunskapskulturen under den undersökta perioden. För det tredje är den kvinnliga dominansen inom vårdläraryrket, i likhet med textilläraryrket och förskolläraryrket, stor. Utifrån begreppet kunskapskultur går det att hävda att kvinnligt kön/genus ingår i, eller är sammanflätat med, föreställningar och värden i kunskapskulturen. Vad den kvinnliga dominansen inom vårdläraryrket innebär för vilka föreställningar

---

<sup>4</sup> Ehn m fl 2004 [1993] s 7.

<sup>5</sup> Studier som har granskat hur statliga intentioner har förverkligats eller inte förverkligats vid lokala arenor är t. ex. Lidström och Hudson 1995, Derbring och Stölten 1992, Andersson 1995 och Furåker 2001.

<sup>6</sup> Projektet som finansierats av Vetenskapsrådet heter "När praktikgrundad kunskap möter högskolan". Vetenskapliga ledare är Agneta Linné och Boel Englund.

<sup>7</sup> I Eliasson, Holmberg och Tellgren, 2008, jämförs handlingar och aktiviteter vid de lokala arenorna under de tio första åren av forskningsanknytning.

<sup>8</sup> Från och med 1970-talet också finns andra utbildningar inom vårdområdet som kan utgöra basen i vårdläraryrket. Dessa är dock i minoritet.

om kunskap och lärande som vinner inflytande är en intressant fråga.<sup>9</sup> Slutligen är vårdlärarutbildning en utbildning som i mycket liten utsträckning har studerats. Det finns därför ett deskriptivt syfte med denna studie: att beskriva en inte tidigare beskriven utbildnings utformning under ett halvt sekel, genom att redogöra för den kunskapskultur som bärs av lärarna vid denna utbildning.

Mitt perspektiv är läroplansteoretiskt. Perspektivet har varit närvarande när kunskapsobjektet konstruerats, vid konstruktion av syfte och frågeställningar och när det gäller intentionen att relatera föreställningar inom kunskapskulturen till den *statliga styrningen* av vårdlärarutbildningen. Att belysa relationen mellan statlig styrning och den lokala kunskapskulturen innebär möjligheter att få syn på huruvida kunskapskulturen är följsam eller bjuder motstånd mot statliga påbud. Det innebär en möjlighet att få syn på den lokala arenans tolkningar av centrala dokument, liksom vad i dessa som lyfts fram och betonas. Basil Bernsteins utbildningssociologiska perspektiv, vilket kan ses som en variant av läroplansteori, får ett ganska stort utrymme i analyserna.<sup>10</sup> Utifrån hans teoretiska perspektiv har föreställningar om kunskap och lärande en relation till samhällliga maktstrukturer. Strukturerna har påverkat hur lärande organiserats och strukturerats i olika typer av samhällen.<sup>11</sup> Det skulle också kunna uttryckas som att hierarkier i samhället återspeglas i lokala utbildningar och undervisningssituationer, och att förskjutning av makt i det större samhälliga rummet kan relateras till förskjutningar inom en utbildning. Som ett exempel kan nämnas att när spänningar uppstod i kollegiet mellan vårdlärarutbildare och medicinska timplärare bidrar Bernsteins begrepp *klassifikation* och *inramning* till förståelse för vilka grundläggande föreställningar om kunskap och lärande som divergerar. Begreppen bidrar också till förståelse för att nya föreställningar blivit möjliga att uttrycka i och med förändrade maktförhållanden i ett samhälligt rum. De synliggör såväl maktfördelning/värdeskillnader mellan ämnen och olika lärarkategorier, mellan olika kunskaps- och lärandeformer, mellan statlig/lokal styrning och lärares handlingsutrymme samt mellan lärare och studerande.

För att förstå en kunskapskultur är studiet av traditioner viktigt. Vid studiet av traditioner har jag använt mig av begreppet *kollektivt erfarenhetsrum*, med vilket jag avser ett närvarande förflutet i kunskapskulturen; ett erfarenhetsrum som är relaterat till de gemensamma kvinnligt dominerade yrkena och yrkesutbildningarna: sjuksköterska, vårdlärare och vårdlärarutbildare. Det kollektiva erfarenhetsrummet består av såväl egna som andras erfarenhe-

---

<sup>9</sup> Vårdlärarutbildningen har inte tidigare belysts utifrån ett genusperspektiv, förutom i de texter som redan producerats inom ramen för de projekt jag ingått i, "När praktikgrundad kunskap möter högskolan" och systerprojektet "Genus och praxis".

<sup>10</sup> Bernsteins perspektiv med tillhörande begrepp har på senare tid använts t. ex i Knutas 2008 och Gustafsson 2007.

<sup>11</sup> Bernstein 1977, Lundgren 1983.

ter, erfarenheter som förmedlats av generationer och institutioner. Föreställningar och värden säger också något om vad man vill att den framtida läraren ska kunna och hur hon ska vara. Med användningen av begreppet *förväntanshorisont* försöker jag synliggöra hur kunskapskulturens vision av den framtida läraren är en del av de föreställningar som finns inom kunskapskulturen; föreställningar som resulterar i att det innehåll och de lärandeformer som bäst anses uppfylla denna vision dominerar. Dessa begrepp, som utvecklats av historikern Reinhart Koselleck, har jag använt på ett sätt som passar mitt material, utan att ansluta mig till Kosellecks hela teoribildning. Tillika har jag inspirerats av Ludwik Flecks begrepp *tankestil*, i de delar av analysen där jag riktar fokus mot vårdlärarutbildarnas problemfokusering och problemlösning. Begreppet *tankestil* betraktar jag som nära besläktat med begreppet kunskapskultur, även om begreppet kunskapskultur kan ses som mer precist.

Sammanfattningsvis är problemområdet kontinuitet och förändring i en lokal kunskapskultur i förhållande till statlig styrning samt samhällliga och lokala maktförhållanden. Erfarenhetsrum, förväntanshorisont samt kön/genus betraktar jag som en del i forandet av den lokala kunskapskulturen.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att beskriva och analysera en lokal kunskapskultur, vårdlärarutbildningen i Stockholm, under andra halvan av 1900-talet. För att kunna beskriva och analysera denna kunskapskultur ställer jag följande frågor:

- Vilka föreställningar om kunskap och lärande kännetecknar kunskapskulturen, i synnerhet när det gäller centralt kunnande för blivande vårdlärare?
- Vilka grundläggande värden vilar dessa föreställningar på?
- Vilka förändringar eller förskjutningar sker i dessa föreställningar över tid?
- Hur förhåller sig föreställningar om kunskap och lärande i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur till statlig styrning samt samhällliga och lokala maktförhållanden?
- Hur förhåller sig föreställningar om kunskap och lärande till kön/genus?

Mitt val av begreppet kunnande, i den första av mina frågor ovan, beror på att jag ser detta begrepp som det mest användbara och också som det mest övergripande.

## Avgränsningar

Jag har valt att studera vårdlärarytbildningen i Stockholm genom att belysa den kunskapskultur som bärs av vårdlärarytbildarna vid denna utbildningsinstitution. Valet av Stockholm grundar sig på att där bedrevs de första fortsättningskurserna under seklets första hälft; kurser som kan ses som föregångare till vårdlärarytbildningen. Stockholm har också utbildat flest vårdlärare över tid. Efter det statliga övertagandet var Stockholm centralort för utbildningen fram till 1977, då respektive utbildning integrerades vid de lokala lärarytbildningsinstitutionerna.

En andra avgränsning gäller tid. 1958 övertog staten ansvaret för utbildningen från Svensk Sjuksköterskeförening, vilket ger en naturlig startpunkt för min studie. Det har också inneburit att det finns en möjlighet att få nästan hela perioden belyst av informanter. Min studie avslutas 1999 av främst två skäl. Dels avslutas det lokala arkiv som funnits vid Lärarhögskolan detta år, i och med en ny institutionsindelning. Dels utkommer Lärarytbildningskommitténs betänkande, LUK 1999, vilket innebär att förberedelser för en anorlunda upplagd lärarytbildning inleds; en utbildningsreform vars konsekvenser för vårdlärarytbildningen jag inte bedömt varit möjlig att inrymma i denna studie. Ytterligare ett skäl är att högskolereformen 1977 tidsmässigt befinner sig i mitten av min undersökningsperiod, vilket innebär möjligheter att få syn på föreställningar och värden som ligger till grund för vårdlärarytbildningens innehåll såväl före som efter denna reform.

En annan avgränsning jag gjort är att studera den vårdlärarytbildning som bedrivits för målgruppen sjuksköterskor och denna utbildnings traditioner. Den historiska bakgrunden för övriga lärargrupper inom vårdområdet finns i de yrkespedagogiska institut som anordnade lärarytbildning för t. ex. laboratorieassistenter, sjukgymnaster och arbetsterapeuter, innan dessa gruppers lärarytbildning på 1970-talet flyttades över till SIHUS.<sup>12</sup> Avgränsningen innebär, förutom att dokument valts ut utifrån denna princip, att alla intervjuade vårdlärarytbildare har sjuksköterskeutbildning som grundutbildning. Det får till följd att lärargrupper med annan utbildningsbakgrund marginaliseras i denna studie. Förhoppningsvis kommer andra forskare att synliggöra dessa yrkens utveckling och föreställningar om viktigt kunnande för dessa grupper. Den pedagogiska utbildningen är dock densamma som för gruppen sjuksköterskor.

---

<sup>12</sup> SIHUS är en förkortning av Statens Institut för Högre Utbildning av Sjuksköterskor, ett namn som betecknade institutet där vårdlärarytbildningen anordnades mellan 1958 och 1977.

## Benämningar

I tabellen nedan klargörs de benämningar jag använder för de olika grupper av aktörer som förekommer i studien, benämningar jag hämtat från olika tidsperioder.

	<b>Benämningar</b>
Lärare vid vårdlärarytbildningen med sjuksköterskebakgrund	Vårdlärarytbildare, studieledare, lärarytbildare, kursledarinnor
Timanställda lärare vid vårdlärarytbildningen från skilda discipliner	Timlärare, medicinska timlärare, timlärare i psykologi
De studerande vid vårdlärarytbildningen	Lärarkandidater, lärarstuderande, blivande vårdlärare, kursdeltagare
Lärare som arbetar vid sjuksköterskeutbildning och vårdinriktad gymnasieutbildning	Vårdlärare, instruktionssköterskor

De lärare som i min studie är i fokus som bärare av en specifik kunskapskultur, är den förstnämnda kategorin. Av dessa är kursledarinnor den benämning som används i det historiska kapitlet.

## Disposition

I *kapitel ett* har jag ringat in problemområdet samt preciserat syfte och frågeställningar. Jag har även översiktligt berört det teoretiska perspektivet. Avgränsningar samt centrala benämningar har redovisats.

I *kapitel två* ger jag en beskrivning av utbildningen från tiden när de första så kallade fortsättningskurserna började anordnas 1917, kurser som kan ses som vårdlärarytbildningens ursprung. Kapitlet inleds med en kort redogörelse för sjuksköterskeyrkets framväxt. Bildandet av Svensk sjuksköterskeförening får utrymme, eftersom föreningen anordnar vårdlärarytbildning fram till 1958. Jag reflekterar även över yrkets könskodning. Skildrandet av fortsättningskurser, sedermera lärarkurser, avslutas vid statens övertagande 1958. Kapitel två avslutas med en delstudie, baserad på arkivmaterial. Där analyserar jag resonemang som deltagare och lärare i fortsättningskurser från 1920- och 1930-talet ger uttryck för, när det gäller sjuksköterskors önskvärda förhållningssätt i mötet med sjuksköterskeelever.

I *kapitel tre* belyses den forskning som är relaterad till ämnesområdet. Jag redogör för forskning som intresserat sig för olika paradigmer eller inriktningar inom lärarytbildning. Därefter berörs forskningsanknytning av lärarytbildning. Föreställningar om sjuksköterskans arbete och viktiga sjuksköterskeegenskaper över tid redovisas. Jag redogör för de studier om vårdläraryt-

bildning som jag har funnit. Några studier berör vårdlärarens arbete och därmed viktigt kunnande för vårdläraren, ibland i relation till den tidigare vårdlärarutbildningen.

I *kapitel fyra* presenteras det teoretiska perspektivet och de begrepp som används, och i *kapitel fem* materialet och metoden. Materialet består av såväl dokument som intervjuer med vårdlärarutbildare.

Det huvudsakliga resultatet har delats in i tre perioder utifrån de förändringar som jag identifierat i kunskapskulturen. Frågeställningen om förändringar och förskjutningar i föreställningar om viktigt kunnande för vårdlärare över tid inom kunskapskulturen besvaras därmed främst genom den indelning som gjorts i olika perioder. Begränsade förskjutningar under perioderna synliggörs även i löpande text. Resultatet omfattar *kapitel sex, sju, åtta, nio och tio*. I kapitel sex beskrivs vårdlärarutbildarnas kunskapskultur mellan 1958 och 1974. Nästa period omfattar åren mellan 1975 och 1978 och beskrivs i kapitel sju och åtta. Den sista perioden, 1979 – 1999, tas upp i kapitel nio och tio. Den mellersta perioden är betydligt kortare än de övriga två, men får ändå störst utrymme. Det beror på att de förändringar som sker under denna period får betydelse för föreställningar i kunskapskulturen under lång tid efter periodens slut.

Analyser sker i det avslutande kapitlet för varje period, dvs. i *slutet av kapitel sex, åtta och tio*.

Avhandlingen avslutas med en diskussion i *kapitel elva*. Jag inleder med en summering av dominerande föreställningar och värden under perioden; en summering som tydliggör såväl brott som stabilitet. Därefter resonerar jag om hur förändring och kontinuitet kan förstås utifrån de teoretiska perspektiv och begrepp som jag har använt mig av. Jag relaterar även min studie till tidigare forskning. Som en utvikning resonerar jag om ett kollektivt meningsskapande i kunskapskulturen, liksom om begreppet praktikgrundad kan användas som ett redskap för att förstå förändring och kontinuitet i en utbildning.

## Kap 2 – Vårdlärarutbildningens tidiga historia

### Introduktion

Traditioner har betydelse för vår tids föreställningar och praktiker. Detta kapitel tar upp både sjuksköterskeyrkets och vårdläraryrkets historia. Det är främst avsett att ge en bakgrund och förståelse för det kollektiva erfarenhetsrum som finns när senare tids vårdlärarutbildning utformas.

Sjuksköterskeyrket, vårdläraryrket och vårdlärarutbildaryrket har varit intimt sammanflätade på flera sätt. Vårdlärare har tidigare varit sjuksköterskor och de utbildar elever som ska bli sjuksköterskor, och vårdlärarutbildare utbildar i sin tur vårdlärare. Sjuksköterskeskolans ämnen och kunskapsområden var länge styrande för vad blivande vårdlärare skulle lära sig vid vårdlärarutbildningen. Kontakt mellan de två institutionerna skedde även rent konkret i och med att lärarkandidaterna praktiserade vid sjuksköterskeskolorna, och vårdlärarutbildarna besökte dessa institutioner under kandidaternas praktikperiod.

Efter den inledande redogörelsen för sjuksköterskeyrkets framväxt för jag ett resonemang om sjuksköterskeyrkets könskodning. Därefter berörs Svensk sjuksköterskeförenings bildande, eftersom denna förening var den som anordnade fortsättningskurserna, ända fram till förstatligandet 1958. Sedan beskrivs de kurser som anordnades mellan 1917 och 1958 för blivande instruktionsköterskor. Att hitta information om fortsättningskurser har varit svårt, eftersom de är sparsamt beskrivna i litteraturen. Vid studiet av tiden mellan 1917 och 1933, från kursernas startpunkt till den fackliga anknytningen av SSF, har jag därför använt mig av såväl primärt som sekundärt material.<sup>13</sup>

Som en fördjupning studerar jag utifrån ett primärt material vilket kunnande som ansågs önskvärt för sjuksköterskan/instruktionsköterskan vid handledning eller undervisning av sjuksköterskeelever under 1920-talet. Detta önskvärda kunnande ser jag som en del av ett ideologiskt erfarenhetsrum; ett erfarenhetsrum som senare tiders önskvärda kunnande kan relateras till.

---

<sup>13</sup> TAM-arkivet, SSF, (F6b, volym 1-3).



## Statliga vårdinrättningar

Under 1800-talet förändrades det svenska samhället på ett grundläggande sätt. Industrialiseringen och urbaniseringen medförde ett ökat behov av vård i städerna. 1862 inrättades landstingen med ansvar för sjukvården, något som möjliggjorde en utbyggnad av lasarett runt om i landet. Den modell för sjukvårdens organisering som anammades var stora, specialiserade, effektiva enheter där vården syftade till en snabb återgång till samhällslivet.<sup>14</sup> De högre samhällsklasserna behandlades av privatläkare i hemmen, så sjukhusvården var ämnad för den ekonomiskt och socialt mindre lyckligt lottade delen av befolkningen.<sup>15</sup> Läkarnas medhjälpare var arbetarkvinnor som till en början kallades sjukvaktorskor, men den vanligaste titeln under senare delen av 1800-talet var sköterska eller sjuksköterska.<sup>16</sup> Emancipationssträvanden och utbildningsreformer som gav kvinnor tillträde till vissa utbildningar, samt att en större grupp ogifta medel- och överklasskvinnor behövde försörjning, öppnade dörren för borgerliga flickors inträde i sjuksköterskeyrket, något som bidrog till en omkonstruktion av yrket och så småningom till en strid om titeln sjuksköterska.<sup>17</sup> Även den naturvetenskapliga medicinens genombrott brukar framhållas som en betydelsefull faktor för sjuksköterskeyrkets utveckling.<sup>18</sup>

## De tidiga sjuksköterskeutbildningarna

Den första utbildningen av sjuksköterskor startade 1851 och ägde rum vid diakonissanstalten i Stockholm.<sup>19</sup> Verksamheten gick ut på att utbilda kristna kvinnor till sjuksköterskor. Arbetsuppgifterna för dem fanns inom den öppna vården och var uppdelade i sjukvård, fattigvård och församlingsvård. Ursprunget till denna skola för blivande sjuksköterskor var alltså kyrklig.

Nästa utbildningsanstalt för sjuksköterskor startade 1867 i Uppsala.<sup>20</sup> Utbildningen initierades av "Föreningen för frivillig vård af sårade och sjuke i fält", som bildats 1864 på initiativ av blivande kung Oscar II och hans gemål Sophia. Till skillnad från den första sjuksköterskeskolan var syftet att utbilda sjuksköterskor som skulle kunna användas vid ett eventuellt framtida krig. Eleverna knöts i fredstid till arbete vid sjukhus. Så småningom blev denna förening Svenska Röda Korset.

---

<sup>14</sup> Qvarsell 2001 s 166-167.

<sup>15</sup> Knapp Gaaserud 1991 s 40.

<sup>16</sup> A.a.

<sup>17</sup> Ambjörnsson 1992, s 140-150, lyfter särskilt fram den stora gruppen ogifta, borgerliga kvinnor, som betydelsefull för den borgerliga kvinnans utträde i yrkeslivet.

<sup>18</sup> Evertsson 2002 s 57, Emanuelsson 1991 s 25-35, Gustafsson 1987 s 371-378.

<sup>19</sup> SOU 1948:17.

<sup>20</sup> Eriksson och Gunnarsson 1997 s 36.

Motståndet mot att borgerliga flickor arbetade på de tvivelaktiga inrättningar som sjukhusen utgjorde var stort. Läkarna ansåg inte att sjukhusen var en passande miljö för anständiga flickor. Förutom att det fanns en allmän motvilja mot att kvinnorna arbetade utanför hemmet ansågs det också suspekt att en kvinna vårdade en man.<sup>21</sup>

Vändpunkten kom i och med att Sophiahemmet grundades 1889.<sup>22</sup> Drottning Sophias förebild var Florence Nightingales sjuksköterskeskolor i England. För första gången gavs nu teoretisk undervisning. Inträdeskraven var höga och utbildningen var avsedd för medelklassens och överklassens flickor. Sophiahemmets skola bidrog till att skapa en tydlig skiljelinje mellan de borgerliga, utbildade sjuksköterskorna och den utbildade biträdespersonalen.<sup>23</sup> Skolan gav också yrket den status det behövde för att kunna rekrytera flickor från borgerliga hem. Att fostra och dana de unga flickorna till att i Guds tjänst utöva barmhärtighet, blev ett av utbildningsmålen.<sup>24</sup>

Landstingens ökade behov av personal medförde att elevskolor kom att anordnas vid ett flertal lasarett i början av 1900-talet. Ökningen av antalet elevskolor var närmast explosionsartad. Vid sekelskiftet fanns sex lasarettsskolor, 1907 tjugo och 1914 fyrtioåttan.<sup>25</sup> Problemet med dessa skolor var, enligt de sjuksköterskor som utbildats vid de privata skolorna, att inträdeskraven var låga och att utbildningsinnehållet inte höll tillräckligt hög standard. Den teoretiska undervisningen kunde på vissa håll vara obefintlig, och eleverna utnyttjades i stor utsträckning som arbetskraft. De privatutbildade sjuksköterskorna fruktade att yrkets status skulle sjunka, och att det då skulle vara svårt att få bildade unga kvinnor att välja sjuksköterskeyrket. Kampen om titeln sjuksköterska inleddes.<sup>26</sup> De svartmålande skildringarna av sköterskorna med annan bakgrund och utbildning kan ses som ett led i denna kamp, och som ett uttryck för hur sjuksköterskor ur en borgerlig samhällsklass reagerade vid mötet med arbetarklassens kvinnor.<sup>27</sup>

Den teoretiska delen av sjuksköterskeutbildningen bidrog till ett alltmer ökat behov av lärare som kunde undervisa de blivande sjuksköterskorna. Redan 1892 inrättades en tjänst som instruktionsköterska på Sophiahemmet.<sup>28</sup> 1905 sammanfördes den teoretiska undervisningen för första gången till en läskurs på Sophiahemmet. Det dröjde ganska länge, fram till 1920-

---

<sup>21</sup> Bohm 1995 [1961], s 26-28. Bohms bok är en jubileumsbok som finansierats av SSF, vilket gör att den måste läsas med viss försiktighet. Det huvudsakliga bidraget från denna bok är dock faktauppgifter.

<sup>22</sup> Redan 1884 grundade drottning Sophia "Hemmet för sjuksköterskor" som låg på en annan plats än Sophiahemmet. Bohm 1995 s 30.

<sup>23</sup> Eriksson och Gunnarsson 1997 s 37.

<sup>24</sup> Erlöv och Petersson 1998 s 18.

<sup>25</sup> Bohm 1995 s 38.

<sup>26</sup> A.a., Erlöv och Petersson 1998.

<sup>27</sup> Gustafsson 1987 s 370-371.

<sup>28</sup> SOU 1948:17 s 20 -21.

och 1930-talet, innan detta sätt blev allmänt vedertaget.<sup>29</sup> Eleverna kunde då ägna tid åt koncentrationsläsning av teoriavsnitt under dessa perioder, eftersom de då skulle vara befriade från praktiktjänstgöring. Teoridelen var dock tidsmässigt fortfarande en mycket liten del av utbildningen.<sup>30</sup>

## Sjuksköterskeyrkets könskodning

Att kvinnor fick tillträde till vissa delar av arbetsmarknaden vid sekelskiftet legitimerades ofta av att deras kvinnliga natur särskilt lämpade sig för yrken där fostran och omvårdnad ingick. Metaforen om samhällsmodern var stark.<sup>31</sup> Användningen av denna metafor kan ses som en medveten strategi för att borgerliga kvinnor skulle få plats i det offentliga rummet, och den användes av både sjuksköterskor och den kvinnliga lärarkåren. Strategin kan ses som lyckad, i och med att kvinnor fick möjlighet till egen försörjning. Den kan också ses som ett sätt att bevara den samhälleliga genusordningen, eftersom kvinnors arbeten kunde beskrivas som en förlängning av rollen som maka och mor.<sup>32</sup> Hur påverkade denna idé om samhällsmodern sjuksköterskans och instruktionsköterskans arbetsuppgifter? Vad skulle hon kunna och hur skulle hon vara? Fanns andra idéer som konkurrerade med denna idé?

Betraktar vi villkoren i arbetslivet för kvinnliga folkskollärare och sjuksköterskor var dessa olika. Medan det i läraryrket fanns både män och kvinnor saknades manliga utövare i sjuksköterskeyrket. De manliga folkskollärarna kom från enklare förhållanden, medan den yrkesgrupp som hade betydelse för sjuksköterskeyrkets konstruktion, läkarna, kom från samma borgerliga miljö som sjuksköterskorna. Kari Melby menar att dessa villkor spelade stor roll för den argumentation som fördes av de båda yrkeskårerna i Norge under första delen av 1900-talet.<sup>33</sup> Medan kvinnliga folkskollärare framhåller femininiteten som sitt viktigaste argument för att få tillträde till och utrymme i ett redan etablerat yrke, var sjuksköterskors strategi den motsatta.

Nursing was, as opposed to teaching, synonymous with being a woman. The challenge of women nurses was not to make nursing feminine but to make it a profession.<sup>34</sup>

Trots att båda grupperna använde hemmet som ideologisk bas för sin argumentation har Melby funnit att bruket av genus som strategisk resurs använ-

<sup>29</sup> SOU 1948:17 s 20-21.

<sup>30</sup> Dillner 1965 s 42. 1933 ökade den teoretiska delen av utbildningen och dess längd varierade då mellan 4 och 5 ½ månad av totalt tre års utbildning.

<sup>31</sup> Manns 1997.

<sup>32</sup> Acker, 1992, menar att det bara är platsen som skiljer ett flertal kvinnliga arbeten från det arbete som görs i hemmen.

<sup>33</sup> Melby 1991.

<sup>34</sup> A.a. s 142.

des av lärarna, men inte av sjuksköterskorna. Det specifika i sjuksköterskeyrkets framväxt är således inte *om* kvinnor ska utöva yrket, utan *vilka* kvinnor som ska utöva det. Professionaliseringsprocessen riktar sig därför inte mot att framhäva det specifikt kvinnliga, eftersom det inte är männen som är den grupp som utgör hotet mot yrkets status och etablering, utan de utbildade kvinnorna från en lägre samhällsklass.

Vad får detta resonemang för betydelse för sjuksköterskeyrkets könskodning och i förlängningen för vårdläraryrkets könskodning? Den starka betoningen av kunskap och utbildning kan ses som ett effektivt sätt att avgränsa sig från kvinnor från de lägre samhällsklasserna som gjorde anspråk på att kalla sig sjuksköterskor. Kampen om titeln har på så sätt bidragit till att sjuksköterskekåren fyllt yrket med ett innehåll som inte alltid kan ses som kvinnligt könskodat. Den kunskap som framhölls som viktig måste kontrastera mot kvinnlig vardagskunskap, som till exempel utförandet av vårdande sysslor.<sup>35</sup> I ett exempel från 1920-talets inledningsföredrag och efterföljande diskussion, är det påtagligt att det ibland verkar finnas svårigheter att definiera vilken kunskap som saknas hos de sjuksköterskor som utbildats vid, vad som ansågs vara, bristfälliga vårdskolor. Här framhålls att även om bristerna inte blir synliga i det direkta vårdarbetet kan följderna av dåligt utbildade sjuksköterskor bli bristande förtroende hos allmänheten och svårigheter att behålla auktoriteten gentemot underordnade.<sup>36</sup> Utifrån denna argumentation är det snarare en *position* än ett *kunnande* som anses vara av vikt; en position som den borgerliga samhällsklassen hade.

Att önskvärda sjuksköterskeegenskaper på ett oproblematiserat sätt sammanföll med vad som ansågs vara kvinnliga egenskaper påverkade givetvis innehållet i sjuksköterskors uppgifter. Metaforerna till det borgerliga hemmet är många. Sjuksköterskehemmet var *moderhus* för de *systrar* som utbildades och arbetade där. Sjuksköterskan arbetade och levde i ett kollektiv, präglad av en stark social kontroll där *husmodern* ledde arbete och fritid, skapade trivsel och *hemtrevnad* samtidigt som hon övervakade såväl anställda som patienter.<sup>37</sup> I husmoderns roll och arbetsuppgifter förenas ett maskulint och feminint könskodat innehåll, eftersom att leda och övervaka personal skulle kunna betecknas som manligt könskodade sysslor. Tillika kan denna auktoritet ses som en naturlig del av den borgerliga kvinnans skötsel av ett större hushåll med underordnad personal, en auktoritet som kan relateras till klass. Samtidigt var husmodern en del av sjuksköterskekollektivet, och skul-

---

<sup>35</sup> Att innehållet inte enbart var kvinnligt könskodat förstärks vid granskning av kursplaner för högre utbildningar av sjuksköterskor (SSF: s arkiv F6b, volym 1-3).

<sup>36</sup> Inledningsföredrag 1923 "Elevfrågan vid våra landsortslasarett" av Karin Elmén (F6b). Även andra föredrag och diskussioner om "halvutbildade sköterskor" vid denna tidpunkt saknar precisering av vilka kunskaper som saknas.

<sup>37</sup> Hemtrevnad är ämnet för flera föredragshållare vid fortsättningskurserna på 1920-talet. Föredragen handlar om hur husmodern skapar trivsel och hemkänsla, genom t. ex. krukväxter, samkväm med sång och andakter (F6b).

le uppträda som en förebild; ett sätt att tala som också krympte hennes handlingsfrihet och individuella utrymme.

## Svensk sjuksköterskeförening bildas

1910 grundades Svensk sjuksköterskeförening. Målsättningen var att samla kvalificerade sjuksköterskor, och att arbeta för att utbildningsnivån skulle höjas. Kraven för att få bli medlem var stora. Man skulle vara ogift eller änka, ha minst ett och ett halvt års teoretisk och praktisk utbildning vid större utbildningsanstalt för sjuksköterskor, ha arbetat minst ett år samt vara föreslagen av två medlemmar.<sup>38</sup> Under den första tiden var inte medlemsantalet fler än ett tusental.<sup>39</sup> Föreningen hade sitt säte i Stockholm, vilket gjorde det svårt för medlemmar ute i landet att delta i föreningsarbetet och att vara styrelseledamöter.

SSF fick redan inledningsvis ett stort politiskt inflytande, i och med att de fick hälften av platserna i den kommitté som tillsattes 1912, vars uppgift var att se över den kvinnliga sjukvårdspersonalens utbildnings- och arbetsförhållanden. Kommittén kom med sitt betänkande, och den kanske största framgången för sjuksköterskorna var inrättandet av en sjukvårdsinspektris, som skulle inspektera och godkänna sjuksköterskeskolor.<sup>40</sup> Sjukvårdsinspektrisen bidrog till att antalet sjuksköterskeskolor sjönk markant under 1920-talet. Dessutom fick SSF efter en intensiv uppvaktning av statsutskottet och debatt i riksdagen igenom att sjuksköterskeutbildningen skulle vara tvåårig i stället för ettårig.<sup>41</sup> I realiteten blev dock sjuksköterskeutbildningen treårig.<sup>42</sup>

Redan 1908 hade en tidskrift, Svensk sjukskötersketidning, sett dagens ljus. Tidskriften var under hela dess utgivningsperiod fristående från Svensk sjuksköterskeförening, även om dess redaktör och föreningens ordförande under åren 1914–1933 var en och samma person, Bertha Wellin. Mottot för tidningen var: ”Det bästa i ett människoliv är dess arbete i kärlek och tro.”<sup>43</sup>

## Fortsättningskurser 1917-1933

Initiativet till en utbildning för instruktionssköterskor togs av Svensk Sjuksköterskeförening. 1917 anordnades den första fortsättningskursen för sjuk-

<sup>38</sup> Bohm 1995 s 49.

<sup>39</sup> 1921 590 st, 1925 1150 st, 1928 1600 st. Bohm 1995 s 119-120.

<sup>40</sup> 1916 års betänkande angående den kvinnliga sjukvårdspersonalens utbildning och arbetsförhållande.

<sup>41</sup> Bohm 1995 s 55-63, 91-96, s 102-103, Holmdahl 1994 s 184-191.

<sup>42</sup> 1924 var 18 av de 23 godkända sjuksköterskeskolorna treåriga, fr om 1931 var alla treåriga. SOU 1948:17 s 38.

<sup>43</sup> Bohm 1995 s 45.

sköterskor. Kursen syftade till att utbilda både instruktionssköterskor/lärare och husmödrar.<sup>44</sup> Instruktionssköterskorna utbildades i huvudsak för tjänstgöring vid sjuksköterskeskolorna, men även husmödrar, som fungerade som föreståndarinnor vid sjukhusen, hade en pedagogisk uppgift; att vara ansvarig för sjuksköterskeelevernas praktiska utbildning.<sup>45</sup> Denna uppgift hade dock konkurrens av ett flertal andra sysslor.

Under perioden 1917-1933 anordnades 11 fortsättningskurser. Flera av de undervisande sjuksköterskorna satt i styrelsen för SSF. Kurserna varierade något i längd, men det vanliga var att kurslängden var ca tre månader. De flesta av kurserna avslutades med en tids hospitering, dvs. praktik på något sjukhus där deltagarna fick följa husmoderns arbete.

Intagningskraven var 1917 genomgången sjuksköterskeutbildning vid en större utbildningsanstalt, samt att under 5 år ha arbetat inom sjukvården.<sup>46</sup> Med större utbildningsanstalt avsågs de etablerade sjuksköterskeskolorna. Åldern skulle vara mellan 27 och 38, och en referens om intygande av lämplighet från husmor eller instruktionssköterska skulle medfölja ansökan. Inskrivningsavgiften var 25 kronor.<sup>47</sup> Under denna period varierade antal deltagare mellan 11 och 29 i varje kurs. Bohm framhåller att Bertha Wellin, ordförande i SSF och ansvarig för fortsättningskurserna själv ringde upp de sjuksköterskor som hon ansåg borde vidareutbilda sig.<sup>48</sup>

## Föreläsare/lärare

De som föreläste/undervisade vid fortsättningskurserna var huvudsakligen timanställda lärare, som tog detta uppdrag som en bisyssla till sitt ordinarie arbete. Många av timplärarna/föredragshållarna på kurserna var framstående inom sitt område. Ett flertal ledande sjuksköterskor var engagerade i undervisningen. Sjukvårdsinspektris Kerstin Nordendahl hade under perioden undervisning i pedagogik, sjukvårdens historia och svenskt sjuksköterskeväsande. Hon deltog även i schemalagda diskussioner tillsammans med Bertha Wellin, SSF: s ordförande mellan 1914 - 1933. En annan välkänd sjuksköterska som undervisade i kurserna i början av perioden var Agda Meyerson, vice ordförande i SSF och anordnare av de första repetitionskurserna, liksom Elisabeth Lind (SSF: s ordförande 1933- 1945).<sup>49</sup> Mathilda Widegren, känd

---

<sup>44</sup> Titeln kunde i stället för husmor vara föreståndarinna, översköterska eller instruktionssköterska.

<sup>45</sup> Heyman och Ringberg 1984, Bohm 1995 s 87-89.

<sup>46</sup> Även utbildningstiden räknades in i dessa fem år.

<sup>47</sup> I stort sett var kraven desamma fram till 1933, även om ålder och inskrivningsavgift ändrades något. Dispens från ålderskravet och tjänstgöringstid gavs ofta, antagligen på grund av att det av ekonomiska skäl var svårt att få tillräckligt många deltagare till kurserna.

<sup>48</sup> Bohm 1995 s 145.

<sup>49</sup> Heyman, 2008, framhåller att Meyerson var den enda av de ledande sjuksköterskorna under denna tid som hade en gedigen pedagogisk utbildning. Repetitionskurserna finns beskrivna i Bohm 1995, och var en kortare fortbildning för sjuksköterskor.

pedagog som 1919 grundade Internationella Kvinnoföreningen för Fred och Frihet, anlätades som lärare i pedagogik. En kvinna som disputerat, Alexandra Skoglund, undervisade i ämnet statskunskap. Läkarna utgjorde ingen dominerande grupp bland lärarna under perioden, även om medicinska ämnen fanns med på schemat. Bland övriga timanställda lärare återfinns till exempel lektorer, en professor, ett kansliråd, en överlärare, en hovrättsnotarie, en arkitekt, en ingenjör, en tullkontrollör, en skolkökslärarinna, en pastor och apotekare. Även personer med anknytning till samhällets sociala institutioner anlätades som undervisare, t. ex. fattigvårdskonsulenter och föreståndare för vanförestalter. Man kan se att samma lärare många gånger engagerades år efter år.<sup>50</sup> Även elever som deltog i kurserna under 1920-talet blev senare framstående. En av de mest kända är Gerda Höjer, kursledarinna för fortsättningskurserna 1934-1936, SSF: s ordförande 1945-1960 och riksdagsledamot för folkpartiet under 1940- och 1950-talet.

Utifrån det ovan beskrivna blir det synligt att utbildningen till instruktionssköterska/vårdlärare hade en hög status inom vårdområdet. Dugliga sjuksköterskor uppmanades att söka utbildningen. Det värnades även om en god kvalitet på utbildningen. Namnkunniga personer som utmärkt sig inom sitt område anlätades som lärare.

### Innehåll i de tidiga fortsättningskurserna

Vad var då viktigt för deltagarna att lära sig på fortsättningskurserna? Mellan 1922 och 1932 finns åtta timplaner att studera.<sup>51</sup> Från 1925 verkar timplanen ha stabiliserats med endast små förändringar fram till 1932. De ämnen som fick mest utrymme, över 20 timmar vardera, var pedagogik, psykologi, bokföring, kemi och diskussioner. Om födoämneslära och varukänedom, som båda berörde mathållningen på sjukhusen, slås ihop, hade dessa ämnen också över 20 timmar tillsammans.

Av de ovan nämnda ämnena var pedagogik det överlägset största ämnet med mellan 50 och 60 timmar, och en stor del av ämnesinnehållet utgjordes av de provlektioner/övningslektioner som kursdeltagarna höll.<sup>52</sup> Provlektionerna ägde rum i en fingerad undervisningssituation där övriga kursdeltagare var åhörare. Vilka ämnen kursdeltagarna valt för sina provlektioner finns bevarade från fem kurser.<sup>53</sup> De allra flesta har valt att hålla lektioner om praktisk sjukvård, t. ex. urinundersökning, injektioner, blödningar, liggsår

<sup>50</sup> Bertha Wellin höll t. ex. i diskussioner ensam eller tillsammans med någon annan under hela perioden 1917-1933. Likaså var Mathilda Widegren liksom Alexandra Skoglund anställda som timlärare i pedagogik resp. statskunskap under hela tidsperioden (F6b).

<sup>51</sup> 1922, 1923, 1925, 1927, 1928, 1929, 1931 och 1932. Timplanen från 1917-1918 har jag bortsett ifrån, eftersom den kursen var så mycket längre än de andra. 1924 saknas timplan, och inga kurser verkar ha getts 1919, 1920, 1921 och 1926 (F6b).

<sup>52</sup> Ämnet byter 1932 namn till "pedagogik och metodik" (F6b).

<sup>53</sup> 1924, 1928, 1929, 1931 och 1932. Under de fyra sista kurserna höll varje deltagare två provlektioner (F6b).

och temperaturmätning. Några har hållit mer allmänna föredrag om en viss grupp av sjuksköterskor, t. ex. distriktssköterskan eller sanatoriesköterskan. Andra har hållit föredrag om praktiska sysslor som inte är direkt sjukvård, t. ex. rengöring av spottkopp, vädring, servering av måltider och städning av ett sjukrum. När det gällde att förbereda sig inför undervisning av framtida elever är det tydligt att kursdeltagarna i huvudsak valde att undervisa om de praktiska sysslor som en sjuksköterska skulle kunna.

Ämnen som statskunskap, svenskt sjuksköterskeväsande och hälso- och sjukvårdsförfattningar visar en vilja att dessa ledande sjuksköterskor skulle få kunskap om mer övergripande, samhällseliga frågor. Ämnena fick tillsammans stor plats.<sup>54</sup> Andra ämnen som fick ganska stort utrymme var sjukvårdens etik och sjukvårdens historia.

Vårdinriktade ämnen fick lite plats var för sig, men delades på flera områden, t. ex. vanförevård, sinnessjukvård, fattigvård- och barnavård, sanatorievård och vård av könssjukdomar.

Att delta i diskussioner var något som fick utrymme i utbildningen. Varje kursdeltagare fick hålla ett inledningsföredrag i ett eget valt ämne, och i anslutning till det valda ämnet lyftes sedan en fråga av föredragshållaren som de övriga kursdeltagarna och lärarna resonerade kring.<sup>55</sup> Förutom ett kunskaps- och åsiktsutbyte mellan kursdeltagarna var syftet med diskussionerna att träna mötesteknik, och uppgifterna som ordförande, sekreterare och justerare cirkulerade mellan kursdeltagarna. Föredrag och diskussioner kunde handla om det mesta som rörde sjuksköterskekåren, t. ex. olika verksamhetsområden och hennes arbetsuppgifter inom dessa områden. Även arbetstidsfrågor, dräktfrågan och frågor om kamratanda, arbetsglädje och hemtrevnad diskuterades flitigt. Elevfrågor togs ganska ofta upp med särskild tyngdpunkt på organisatoriska frågor som berörde elevutbildningen, men några föredrag handlade också om förhållningssätt gentemot elever. I vissa fall berörde föredragen praktiska frågor som vilken golvbeläggning och vilka diskbänkar som var att föredra. Några få tog upp relationen mellan läkare och sjuksköterskor.<sup>56</sup>

Sammanfattningsvis kan sägas att det fanns en bredd i det kunnande som erbjöds vid utbildningen under den första tiden, vilket även blir synligt i timplärarnas skiftande yrkestillhörighet. Vid sidan om övningslektioner, som ofta syftade till att lära eleven praktiska sysslor, och ämnen som var tydligt inriktade mot husmoderns ledande funktion, fanns också inslag av samhällseligt inriktad kunskap. Inte minst diskussionernas framträdande plats i utbildningen kan betraktas som ett uttryck för denna inriktning. Ambitionen med

---

<sup>54</sup> Ca 35-40 tim.

<sup>55</sup> Det anges att eleverna valt ämnena själva. Troligen skulle de innan föredraget meddela vad de skulle tala om för att få ett godkännande (F6b).

<sup>56</sup> Andersson, 2002 s 155, menar att frågor av moralisk och ideologisk art ofta behandlades under dessa föredrag och diskussioner, något hon relaterar till den betydelse de blivande lärarna och husmödrarna hade för sjuksköterskeelevernas fostran till dugliga sjuksköterskor.



utbildningen var således inte bara att utbilda blivande instruktionssköterskor/vårdlärare eller husmödrar. En intention om att dessa kvinnor också skulle förberedas för att kunna verka i det offentliga rummet som representeranter för sjuksköterskekåren är tydligt märkbar.<sup>57</sup>

## Fortsättningskurser 1933-1946

1933 blev SSF ett fackligt organ. Ett exempel på att fortsättningskurserna stundtals fick stor betydelse är att SSF:s ombildande till fackförening hade föregåtts av både skrivelser och debatter om löneförhållandena för sjuksköterskor från just deltagarna vid fortsättningskurserna.<sup>58</sup>

Elisabet Lind blev ordförande och Gerda Höjer sekreterare. Gerda Höjer övertog ansvaret för fortsättningskurserna efter den avgående Bertha Wellin, en uppgift som sedan övertogs av Karin Elfverson 1937. Medlemsantalet ökade och den förbättrade ekonomin möjliggjorde att kurserna kunde hållas regelbundet.<sup>59</sup> Från och med 1936 fick SSF statsbidrag för att kunna ordna fortsättningskurserna. Som krav ställdes att Medicinalstyrelsen skulle godkänna kursplanerna och att minst tio personer skulle få stipendium.

Utbildningstiden hade utökats till tre och en halv månad 1932. 1944 var utbildningen sex månader lång, varav fem månader utgjordes av teori och en månad av praktik. Nya ämnen var anatomi, arbetsledning, tjänstereglementen och kollektivavtal. Övningslektioner och sjukhusadministration hade fått utökad tid.<sup>60</sup>

1934 flyttades utbildningen till nya lokaler. Innan hade man mestadels hållit till i SSF:s hem på Brahegatan 56, tidigare Syster Agdas sjukhem.<sup>61</sup> Från och med 1934 ägde fortsättningskurserna rum i SSF:s lokaler på Östermalmsgatan 33. Där skulle man komma att stanna ända tills mitten av 1960-talet, dvs. även en tid efter statens övertagande av utbildningen.<sup>62</sup>

Avdelningssköterskekurser startade 1942. Första kursen var endast tre veckor lång, men utökades senare till sex veckor. Så småningom skulle genomgången avdelningssköterskekurs utgöra ett inträdeskriterium för sökande till lärarutbildningen.

---

<sup>57</sup> Andersson, 2002 s 137, har dragit samma slutsats: att fortsättningskursernas verksamhet kan ses som ett kvinnopolitiskt projekt vid sidan av det yrkesinriktade projektet.

<sup>58</sup> Bohm, 1995 s 154-157 samt arkivmaterial (F6b).

<sup>59</sup> Mellan åren 1934 och 1946 ökade medlemmarna i SSF från knappt 3000 till nästan 10 000. En viktig uppgift för föreningen var att bygga upp lokalavdelningar, något som bidrog till det ökande medlemsantalet. Bohm 1995 s 211-216.

<sup>60</sup> A.a. s 193.

<sup>61</sup> Agda Meyerson överlät en våning i huset till SSF 1917. Bohm 1995, s 100.

<sup>62</sup> Utbildningen expanderade dock kraftigt under 1960-talet då man var tvungen att hyra ytterligare lokaler.

Redan i mitten av 1930-talet påbörjades diskussionen om att anordna skilda utbildningar för blivande instruktionssköterskor/vårdlärare och husmödrar, något som blev verklighet 1946.

## Lärarkurser 1946-1958

### Utredningsarbete och betänkande om utbildning av instruktionssköterskor

Välfärdspolitiska ambitioner som syftade till att bygga en modern sjukvårdsapparat blev tydliga under 1940-talet, och denna satsning krävde en modern, sekulariserad sjuksköterskekår.<sup>63</sup> Ett led i denna ambition att modernisera sjukvårdsväsendet var tillsättandet av en kommitté, vars uppgift var att se över utbildningen till sjuksköterskor, något som även kom att innebära en översyn av utbildningen till lärare för de blivande sjuksköterskorna.<sup>64</sup> Hela sjukvårdssektorn befann sig i ett expansivt skede, och eftersom ett ökat behov av både husmödrar och lärare var att förvänta, uppmanade Medicinalstyrelsen till en ökning av antagningen till fortsättningskurserna.

Redan året innan den statliga kommittén påbörjade sitt arbete, 1945, tillsatte SSF en kommitté för att diskutera en omorganisation och utvidgning av fortsättningskurserna. Man bestämde att undersöka hur liknande utbildningar var upplagda i andra länder. Resor företogs bland annat till Danmark, England och Kanada och tanken om att knyta utbildningen till universitet eller högskola fanns redan då.<sup>65</sup> Påtryckningar från Gerda Höjer och SSF bidrog till att 1946 års kommitté tillsatte en subkommitté där Gerda Höjer blev ordförande, något som medförde att SSF fick ett stort inflytande över utformningen av fortsättningskurserna.<sup>66</sup>

1951 kom betänkandet om lärarutbildningen, och där påpekas brister i fortsättningskurserna; kurserna var alltför koncentrerade, eleverna fick hålla alltför få övningslektioner och praktiken var för kort. Bristerna ville man åtgärda genom att utöka lärarkursernas längd till 9 ½ månad. Av denna tid skulle 2 ½ månader utgöras av praktik på sjuksköterskeskola.

Kursen som startade 1949 anordnades i stort sett utifrån det förslag som sedan lades fram i betänkandet 1951.<sup>67</sup> Subkommittén var klar med sitt kursplanearbete redan 1947. Inträdeskraven hade skärpts något och önskemål om

<sup>63</sup> Evertsson 2002 s 73-93.

<sup>64</sup> Utredningarna resulterade i betänkandena SOU 1948:17 och SOU 1951:33.

<sup>65</sup> Bohm 1995 s 363-364.

<sup>66</sup> Inte helt oviktigt i sammanhanget är att ordföranden i 1946 års kommitté var Gerda Höjers bror Axel Höjer, generaldirektör för medicinalstyrelsen.

<sup>67</sup> Stycket bygger på Bohm 1995 s 367-369.

att de som skulle bli lärare skulle ha studentexamen fanns, men det ansågs inte realistiskt att detta skulle utgöra ett krav.

I förslaget föreslogs staten bli huvudman för utbildningen men det kom att dröja ända tills 1958 innan detta realiserades.

Det blir här synligt att SSF aktivt verkar för att få ett inflytande över de förändringar som görs, vilket också lyckas.

## Innehåll och undervisningsformer

De ämnen som fick mest utrymme utifrån kommitténs förslag var principerna för den moderna undervisningen och sjukvårdspersonalens utbildning, anatomi och fysiologi samt psykologi.<sup>68</sup> Det första av dessa tre områden innehöll dels undervisnings- och räknemetodik och dels kunskap om sjuksköterskeskolan, t. ex. dess utveckling, administration och utbildningsprogram. Syftet med ämnet anges vara "... handledning i uppträdande samt vägledning och planerande av studier".<sup>69</sup> En tidig praktik på en sjuksköterskeskola under ett par veckor ansågs underlätta inläringen av metodik och lektions-teknik. En koppling mellan praktik och teori förordades på så sätt att föreläsningar i ämnet till viss del borde förläggas parallellt med den praktiska utbildningen. Diskussioner sågs som ett önskvärt inslag i utbildningen, och under dessa diskussioner skulle kursdeltagarnas erfarenheter från praktikperioderna lyftas, liksom erfarenheter av och synpunkter på olika undervisningsmetoder. Inom ämnets ram skulle också en orientering om nyare pedagogiska strömningar ges.

När det gällde undervisningen i anatomi och fysiologi fastslås det klart och tydligt att läkare skulle ha hand om undervisningen. Trots att de blivande vårdlärarna fick fördjupade kunskaper i medicinska ämnen anförtroddes de inte undervisningen i dessa ämnen vid sjuksköterskeskolan. Att ämnena trots detta fanns med som en stor del av lärarutbildningen legitimerades genom att kunskaperna behövdes för att kunna bedriva undervisning i sjukvårdslära. Andelen medicinska ämnen ökade under perioden. Förutom anatomi och fysiologi integrerades bakteriologi och epidemiologi i utbildningen. Att läkarnas inflytande ökade kan förstås i ljuset av den ökade tekniska utvecklingen inom sjukvården och behovet av att använda sjuksköterskorna som läkarnas assistenter.

Psykologiämnet skulle omfatta personlighetspsykologi, socialpsykologi, etik och psykiatri inklusive mentalhygien med tonvikt på de två första områdena. Inte heller här var avsikten att vårdläraren skulle bli behörig att undervisa i ämnet, utan undervisningen skulle vara anpassad efter speciella behov i det blivande yrket.

---

<sup>68</sup> SOU 1951:33 kap 5.

<sup>69</sup> A.a. s 28.

Undervisningsformer som anges i betänkandet är föreläsningar, diskussioner och seminarier samt personlig handledning.<sup>70</sup> Examinationsformer i huvudämnena föreslås vara skriftliga prov, självständiga arbetsuppgifter, förhör eller tentamina. När det gällde hur lärarkandidaterna skulle förberedas inför att hålla lektioner vid sjuksköterskeskolan ges exempel där en instruktionssköterska demonstrerar en lektion i t. ex. förbandsteknik för vårdlärarstudenterna. Den blivande vårdläraren fick sedan hålla samma lektion inför en grupp sjuksköterskeelever. En direkt kopiering av lektioner verkar således vara en vanlig modell för inläring.

## SIHUS – institutet för högre utbildning av sjuksköterskor

1949 utökades kursledningen för fortsättningskurserna och en rektor tillsattes och två, så småningom tre studieledare. Den tidigare titeln kursledarinna, som levt kvar sedan starten, försvann nu och ersattes av titeln studieledare. Antalet fast anställda studieledare var således vid denna tid mycket begränsat. 1951 gavs institutet namnet "Svensk Sjuksköterskeförenings institut för högre utbildning av sjuksköterskor" (SIHUS). Denna förkortning behölls när staten övertog utbildningen. SIHUS blev då i stället en förkortning av "Statens institut för högre utbildning av sjuksköterskor". Institutets första rektor var Karin Elfverson som varit anställd som kursledarinna sedan 1937. Efter hennes pensionering 1954 blev Gunhild Wikmark rektor, en tjänst som hon innehade ända till 1970.

De kurser som anordnades vid SIHUS efter 1955 var avdelningssköterskekurser, husmoderskurser och lärarkurser.<sup>71</sup> Från 1952 blev vissa utbildningar förlagda till Göteborg, även om flertalet fortfarande anordnades i Stockholm.

## Sjuksköterskans pedagogiska uppgift

### Inledning

Mellan 1922 och 1931 har jag funnit fem bevarade föredrag med efterföljande diskussionsprotokoll där ämnet för föredraget är sjuksköterskans förhållande till eller ansvar gentemot eleven.<sup>72</sup> Vissa föredrag riktar sig inte bara

---

<sup>70</sup> SOU 1951:33 kap 6.

<sup>71</sup> Repetitionskurserna, som startade ungefär vid samma tidpunkt som fortsättningskurserna, försvann 1955, och när liknande sammankomster därefter anordnades benämndes de konferenser eller studiedagar.

<sup>72</sup> Titlarna är Sköterskans ansvar gentemot eleverna (1922), Sköterskans förhållande till eleverna (1923), Sköterskans ansvar gentemot eleverna (1925), Sjuksköterskan och eleven (1929) och Instruktionssköterskan (1931) (F6b).

emot vad instruktionssköterskor ska kunna och hur de bör bemöta elever, utan emot alla sjuksköterskors pedagogiska ansvar. Det beror på att pedagogiska uppgifter inte var förbehållet gruppen av instruktionssköterskor, eftersom det i avdelningssköterskors ordinarie arbetsuppgifter ingick att handleda elever under deras kliniska praktik. Under den tidsperiod som berörs i detta avsnitt, utgjorde den teoretiska delen av utbildningen endast en bråkdel av den praktiska. Pedagogiska frågor som rörde elever berörde därför mer eller mindre alla verksamma sjuksköterskor, eftersom den största delen av sjuksköterskeelevers utbildning ägde rum på vårdavdelningar.

Föredragen hölls av kursdeltagare och är nedtecknade.<sup>73</sup> I anslutning till det valda ämnet lyftes sedan en diskussionsfråga av föredragshållaren. Diskussionen som följde dokumenterades i diskussionsprotokoll; protokoll som är mycket utförliga och informerar om vem som yttrar vad och hur yttrandena bemöts av andra mötesdeltagare. Det framgår tydligt vilka ämnesområden som engagerar, dels utifrån vilka ämnen som väljs och dels utifrån den debatt som frågan väcker. Vid några tillfällen går det att se att kursdeltagare utmanar kursledarinnornas åsikter under diskussionerna, även om det vanligaste förhållningssättet är att kursdeltagarna försiktigt lyfter frågor som sedan diskuteras. Ibland förekommer ett skarpt bemötande från kursledarinnans sida om åsikter framförs som ej ses som lämpliga.

I dessa protokoll har jag identifierat det kunnande som ansågs vara viktigt i handhavandet av sjuksköterskeelever. Mycket handlar också om hur sjuksköterskan ska vara eftersom bemötandet av eleven ses som centralt. Utgångspunkten i alla texterna, föredragen och protokollen, är en vilja att framhålla sjuksköterskans pedagogiska funktion och flera pekar på de missförhållanden som råder i praktiken, något man vill förändra. Orsaken till dessa missförhållanden anges främst vara brist på tid, men det huvudsakliga ansvaret läggs på sjuksköterskans bristande intresse, kunskaper och förmåga och att hon inte *tar sig* tid. Att sjuksköterskan har ett intresse för utbildning och fostran av eleven ses således som en grundläggande förutsättning för den diskussion som förs om och på vilket sätt utbildning och fostran ska ske.

Föredragen bidrar till att framställa en idealbild av hur det borde vara och hur det borde fungera när elever ska skolas in i sjuksköterskeyrket. Vid diskussionerna efter föredragen är lärare och övriga kursdeltagare eniga om vikten av att höja kvaliteten på handledning och undervisning. Denna framställning av hur sjuksköterskan *borde* bemöta, handleda och undervisa eleven innebär att det handlar om föreställningar om vad som är viktigt att kunna och veta och hur man bör vara som lärare/instruktionssköterska. I nedanstående redogörelse och analys har jag redovisat allt ur dessa föredrag och diskussioner som jag bedömt vara ett svar på vad sjuksköterskan som pedagog ska kunna, veta och hur hon ska vara. Jag har integrerat synpunkter ur föredrag och efterföljande diskussioner. I mina tolkningar har jag utgått från

---

<sup>73</sup> SSF: s arkiv Fortsättningskurser (F6b).

den enighet som finns i utsagorna om att brister finns i elevhanteringen. Det innebär att jag förstår vissa utsagor som ett önskemål om förändring av de förhållanden som råder i praktiken. Andra utsagor kan förstås som ett visst försvar av befintliga förhållanden.

Inledningsvis redogör jag för vad som anses vara viktigt i sjuksköterskans förhållningssätt gentemot eleven. Utifrån denna redogörelse relaterar jag ett förhållningssätt präglad av närhet och ett förhållningssätt präglad av distans till det kollektiva erfarenhetsrum som 1920-talets sjuksköterskor besitter.

### Närhet, distans eller distanserad närhet?

I ett flertal utsagor talas det om att sjuksköterskan bör betrakta eleven som en individ. Det är viktigt att sjuksköterskan förstår elevens individuella olikheter, och inte kväver det individuella i varje elev. Betoningen av elever som individer tolkar jag som ett tecken på att elever i första hand ses som ett kollektiv i den praktiska verksamheten. Förståelsen av elever som ett kollektiv framgår också, när vikten av att förstå samtida ungdom lyfts. Här synliggörs generationsklyftor som skapar vissa spänningar, också mellan olika generationer av sjuksköterskor.<sup>74</sup>

Den önskvärda närheten till elever framhålls även i talet om att sjuksköterskan ska lyssna på eleven, vara förstående, och behandla henne på det sätt hon själv vill bli behandlad. Sjuksköterskan ska ta hand om eleven på ett kamratligt sätt. Trots kamratligheten betonas skillnaden dem emellan, eftersom det framgår vem som ska omhänderta och vem som ska bli omhändertagen. Någon påpekar att eleverna bör betraktas som vuxna, något jag anser signalerar att så är inte alltid fallet. Likaså påpekar någon att sjuksköterskorna inte ska känna sig överordnade eleverna, utan i stället tjäna dessa.

Det finns även ett annat spår i utsagorna, som kontrasterar denna tanke om närhet, i och med att disciplinen i förhållandet mellan sjuksköterska och elev anses viktig. Man ska kunna arbeta som kamrater utan att vara familjära, och arbetet ska ske med fullgod disciplin. Ett lagom respektgivande avstånd ska hållas eftersom disciplin anges vara viktigt inom sjukvården. Att lära sig lyda ses som ett sätt att skolas in i en framtida underordning. Det blir således en komplex bild av underordning och överordning, som troligtvis speglar ett område där olika åsikter finns inom sjuksköterskekåren. Den underordning som eleven ska lära sig för sitt framtida yrke anses av någon inkludera förhållningssättet gentemot elever, eller att förhållningssättet dem emellan bör vara kamratligt, medan andra främst verkar sätta underordningen i relation till läkaren och till ett tjänande för patientens bästa.

---

<sup>74</sup> En skiljelinje märks i detta material mellan några kursdeltagare och lärarna, där de senare menar att uppfostran av eleverna ska ske under dygnets alla timmar, dvs. även under fritiden. Kursdeltagarna hävdar här rätten till viss fritid, något som kan ses som ett tecken på att yrket börjar särskiljas från individen (F6b). För en utförlig redogörelse av denna diskussion se Andersson 2002 s 158-160.

## Att vara en förebild – behärskning, arbetsglädje och goda relationer

Sjuksköterskans personliga egenskaper är viktiga, eftersom hon ska fungera som modell och förebild och använda sig av sin person i undervisningen. Hon ska vara ett gott exempel i allt, visa arbetsglädje och mod, och genom sin person locka fram vad det är som eleven vill ha hjälp och råd med. Även vikten av att visa kärlek och vishet nämns. Talet om vishet skulle kunna tolkas som att det som efterfrågas är det praktiska kloka omdömet, fronesis, eftersom vishet inte nämns i sammanhang som relaterar till boklig eller praktisk kunskap.

I förhållningssättet gentemot eleven lyfts förståelse och lyhördhet fram som goda egenskaper. Av vikt är även det behärskade sinnelaget. Sjuksköterskan ska ha tålmod med eleverna, vara lugn, aldrig häftig i humöret utan agera på ett milt sätt, även när eleven behöver tillrättavisas. Det handlar om att ha kontroll över det egna beteendet, och temperamentsfulla utspel ingår inte i sjuksköterskans roll.

Samarbete mellan eleverna ska uppmuntras och det är också viktigt att instruktionssköterskan som är anställd av sjuksköterskeskolan har ett bra samarbete med avdelningssköterskan och föreståndarinnan vid sjukhuset där eleven praktiserar.

## Sjuksköterskan som pedagog och kunskapsförmedlare

Vikten av att kunna instruera, att både vilja och kunna leda och att bibringa kunskaper, återkommer i utsagorna. Instruktionerna ska vara tydliga. En bas är att sjuksköterskan ska ha goda skolkunskaper och ”god hembildning”.<sup>75</sup> De kunskaper som ska förmedlas preciseras inte förutom att det handlar om både teoretiska och praktiska kunskaper. Att kunna skärpa elevens iakttagelseförmåga är dock något som nämns, vilket kan kopplas till sjuksköterskans funktion som läkarens ”extra öga”, något som är viktigt för att kunna bedöma en patients hälsotillstånd.<sup>76</sup> Sjuksköterskan förväntas lära ut ”det de själva kan”.<sup>77</sup> Någon talar om vikten av pedagogisk förmåga, och en annan om att med levande intresse framföra sitt budskap och kunna behålla kontakten med de, efter en lång arbetsdag, ofta mycket trötta eleverna. Det handlar alltså om att sjuksköterskan ska vara en god kunskapsförmedlare och pedagog.

Sjuksköterskan ska inte heller bara se fel hos eleven och döma efter det som syns på ytan, inte heller lyssna på skvaller. Det krävs också pedagogisk

---

<sup>75</sup> Sammanfattning av inledningsföredrag ”Sjuksköterskan och eleven” i diskussionsprotokoll 1929 (F6b).

<sup>76</sup> Se Rehn 2008 s 52-54.

<sup>77</sup> Inledningsföredrag 1931 ”Instruktionssköterskan” (F6b).

takt vid tillrättavisningar och det anses olämpligt att klandra eleven inför kamraterna.

### Sjuksköterskan som bedömare och osynlig övervakare av eleven

Att låta eleverna arbeta självständigt är viktigt men dock förenat med vissa förbehåll.

Men ej så, att sköterskan för ett enda ögonblick släpper av ansvaret för det arbetet, som eleven utför, utan övervaka detsamma men så att eleven ej märker det.<sup>78</sup>

Trots att sjuksköterskan bör hysa förtroende för eleven och med tiden ge henne ett ökat ansvar krävs alltså en ständig tillsyn. Sjuksköterskans uppgift är att vara en övervakare av eleven, helst på ett osynligt sätt, och det är också sjuksköterskan som har ansvar för att eleven utför sina uppgifter på ett godtagbart sätt. Övervakningen syftar troligen i första hand till att trygga patientens säkerhet, men kan också ses som en övervakning för att bättre kunna bedöma elevens kapacitet och lämplighet för yrket.

Sjuksköterskan har en viktig bedömningsfunktion. Hon ska vara rättvis och opartisk och ge erkännande när eleverna gjort något berömvärt. Instruktionssköterskan ska i samråd med avdelningssköterskan kunna bedöma var eleven är bäst lämpad att arbeta. Sjuksköterskan har också det viktiga ansvaret att kunna avgöra om någon elev inte är lämplig för yrket. Här påpekar en av kursledarinnorna tydligt att det som aldrig får prutas på är pålitligheten och ärligheten. Dessa dygder måste varje sjuksköterska ha; annars är hon inte lämplig för yrket.

### Vikten av att fostra till arbetsmoral och personlig moral

Ett genomgående stråk i utsagorna är att det både handlar om att utbilda och att fostra. En viktig del i denna fostran är att ingjuta arbetsmoral i eleverna. Det framgår dock av citatet nedan att den arbetsmoral som inryms i tanken om att offra sig för den goda saken, kan leda till hälsoproblem.

Sköterskan bör också vara uppmärksam på, att ej eleven blir så överansträngd, att hon tager allvarlig skada till sin hälsa för hela livet. Med detta menar jag ej, att vi skola klema bort eleverna och ej fordra så mycket av dem, tvärtom fostra dem att ställa stora fordringar och krav på sig själva. Men samtidigt som vi göra detta hava ett vaket öga på att ingen får arbeta över sin förmåga.<sup>79</sup>

<sup>78</sup> Inledningsföredrag 1925 "Sköterskans ansvar gentemot elever" (F6b).

<sup>79</sup> Inledningsföredrag 1925 (F6b).



Det är tydligt att det krävs en försäkran om att den fostran som syftar till att få eleverna att ha höga krav på sig själva inte ska frångås, för att föredrags-hållaren ska kunna ta upp vikten av att bevaka gränsen, så att arbetet inte blir så hårt att livslång ohälsa riskeras. Tydligt är också att eleven inte heller bör befinna sig på alltför betryggande avstånd från denna gräns där överskridan-det innebär ohälsa. Inlägget kan ändå ses som att frågan av ett alltför hårt arbete uppmärksammas, något som säkerligen även gäller den utbildade sjuksköterskan.

Likaså är den höga personliga moralen grunden för yrket. Öärlighet och opålitlighet hos sjuksköterskeelever framställs som de egenskaper som bör innebära ett direkt avskiljande från yrket. I och med att sjuksköterskan/instruktionssköterskan framställs som det goda exemplet i allt, finns inga skäl att anta att dessa egenskaper är mindre viktiga för henne. Att visa eleven att en hög moral är en del av yrket ingår i det uppfostringsprojekt som beskrivs i texterna. Moralén ska inpräntas i eleverna, t. ex. genom att även ta kontroll över deras fritid och att styra dem mot de goda och moraliska fritidssysselsättningar.<sup>80</sup>

### Ett kollektivt erfarenhetsrum av disciplin, ordning, kärlek och uppoffring

I texterna finns en tydlig inriktning mot vikten av *distans* gentemot eleverna, samtidigt som *närhet* till eleven framställs som önskvärt. Mellan elev och sköterska ska finnas ett respektgivande avstånd, ett icke-familjärt förhållande. Lydnad är viktigt för att eleven ska lära sig underordning, och sjuksköterskan ska vara en tydlig ledare, vilket i sig kan ses som en paradox. Samtidigt ska sjuksköterskan försöka förstå eleven, lyssna på henne och vara kamratlig. Här föreligger en spänning, något som Andersson definierat som en oenighet om vad begreppet "fostran" och "uppfostran" ska fyllas med för innehåll.<sup>81</sup>

En tolkning är att denna spänning kan härröra från två inflytelserika traditioner; kristendom och militärsjukvård. Att bedriva sjukvård utifrån kristna värden utgör en av vårdandets rötter, men även inflytandet från militära värden som disciplin och ordning kan ses i Florence Nightingales skrifter; grunden för all modern sjukvård.<sup>82</sup> De kristna och militära värdena löper parallellt

<sup>80</sup> Dans framhålls i en av diskussionerna som ett icke godtagbart fritidsalternativ utifrån läraren Bertha Wellins sätt att se (F6b).

<sup>81</sup> Andersson 2002 s 158.

<sup>82</sup> Nightingale 2001 (Mc Donald red). Här är det dock intressant att konstatera att Nightingales livsverk styrs av hennes tro på att världen är skapad av lagar, såväl naturlagar som sociala lagar, med Gud som kreatör. Hennes inspiratörer var astronomer och statistiker. För människan gällde det då att upptäcka dessa lagar för att kunna göra "det goda". Tron på disciplinens och organisationens betydelse kan därför sägas hämta näring ur positivistisk vetenskap.

och bildar stundtals, kan man tycka, en ganska ohelig allians. Redan i klostertersjukvårdens tidiga traditioner förenas dock dessa värden, vilket naturaliserar förbindelsen.<sup>83</sup> Det blir dock i utsagorna tydligt att olika personer framhåller olika värden som viktiga, beroende på vilken tradition man väljer att närmast ansluta sig till, utan att någon större oenighet för den skull blir märkbar i de diskussioner som följer.

Kristna värden blir även synliga i vissa formuleringar som föredragshållarna använder sig av. ”Att tjäna är att härska, att giva är att få” nämns som ett förhållningssätt gentemot eleverna, och kontrasterar övrigt tal om disciplin och överordning. Andra uttryck som direkt går att relatera till kristendom är anknytningar till den gyllene regeln, ”behandla elever såsom du själv vill bli behandlad”, liksom talet om vikten av att visa eleverna kärlek och att inte se sig som bättre än eleven.

För att komplicera bilden ytterligare går det att hävda att *kön* och *klass* kan vara än mer betydelsefullt än arvet från kristna och militära traditioner. Den borgerliga samhällsklassen, från vilken sjuksköterskorna rekryterades, präglades av ett renhetsideal som skulle uppnås genom disciplin, ordning och kontroll, och detta ideal anses ha förts in i sjukvården via de borgerliga sjuksköterskorna.<sup>84</sup> En annan faktor att ta hänsyn till är att samhället under 1920-talet var präglat av ideal där disciplin var en närvarande faktor vid undervisning, och att detta inte var unikt för undervisning av blivande sjuksköterskor. Militära influenser, ett borgerligt renhetsideal och ett auktoritärt samhälle kan alla ses som påverkansfaktorer när värdet av distans och hierarkisk ordning blir synliga i utsagorna.

Utifrån utövarnas klasstillhörighet konstruerades sjuksköterskeyrket mitt emellan de manliga läkarnas statusfyllda domän och biträdesgruppens underordnade plats.<sup>85</sup> Klasstillhörigheten bidrog till avståndstagandet och kritiken mot dem som benämndes som sjuksköterskor utan att ha genomgått den ”rätta” utbildningen.<sup>86</sup>

Det jag tidigare identifierat som kristna värden kan även ses som intimt sammanflätade med kvinnligt genus; dvs. synsättet på hur kvinnor ska vara och hur de ska handla. De som talar om att underordna sig och tjäna andra och att tänka på andras välbefinnande i större utsträckning än sitt eget, talar inte bara utifrån en kristen tradition, utan också utifrån ett traditionellt sätt att göra kvinnligt kön. Eftersom den kristna kyrkan bygger på en omfattande textproduktion kan dock också stöd för andra kontrasterande synsätt hämtas

---

<sup>83</sup> Brunnsgrård 1994 s 53. Brunnsgrård påpekar att nunnan blev en förebild för de tidiga sjuksköterskorna.

<sup>84</sup> Gustafsson 1987 s 378.

<sup>85</sup> Andersson 2002 s 167.

<sup>86</sup> Biträdespersonalens existens ifrågasattes dock aldrig, utan dessa behövdes för att utföra vissa praktiska sysslor. Gustafsson 1987 s 379-380. Redan under 1860-talet, innan de borgerliga sjuksköterskornas inträde i sjukvården, fanns en hierarki inbyggd i organisationen där pigor var underställda sköterskorna för att utföra de sysslor som räknades som minst kvalificerade. Knapp Gaaserud 1989 s 28.

ur denna lära. Paulus ord om att alla ska utföra den syssla som Gud bestämt åt en, användes för att legitimera den hierarkiska ordningen inom sjukvården.<sup>87</sup> Den kristna läran används således även till att legitimera värdet av skillnad och distans.

## Sammanfattning fortsättningskurser 1917-1958

Utbildningen till instruktionssköterska/vårdlärare hade en hög status inom vårdområdet, och sjuksköterskor som betraktades som dugliga uppmanades att söka utbildningen. Ett flertal namnkunniga personer från olika områden anlätades som lärare och föreläsare. Inledningsvis fanns en bredd när det gällde vilka yrkesgrupper som engagerades som lärare, och flera hade anknytning till samhällsliga institutioner.

En samhällsanknytning av utbildningen märks tidigt. Ämnen som statskunskap, samhällskunskap, hälso- och sjukvårdsförfattningar och svenskt sjuksköterskeväsende fanns med från början. Efter omvandlingen till fackförbund meddelades kunskaper om kollektivavtal och tjänstereglementen. Samhällsanknytningen tog sig också sådana uttryck som att schemalägga diskussioner, att träna mötesteknik samt att göra studiebesök. Förutom att utbilda blivande instruktionssköterskor/vårdlärare eller husmödrar kan utbildningen betraktas som en bildning för medborgarskap och inflytande.

Läkarna dominerade inte undervisningen i början av perioden, men en markant ökning skedde runt 1950 när ämnen som anatomi och fysiologi tillkom och fick ett stort utrymme. Psykologi har under hela perioden funnits med som ett viktigt ämne i utbildningen.

Undervisningsmetodik får utrymme under hela perioden. Både blivande lärare och husmödrar, som skulle vara ledare för den praktiska utbildningen vid sjukhusen, ansågs behöva kunskaper i hur man undervisar. I realiteten utgjordes över hälften av ämnestiden i pedagogik av att hålla och lyssna på övningslektioner. Fokus låg på pedagogik som framförande och förmedling, och att lära sig att undervisa var kopplat till praktisk träning. Att göra, men också att betrakta och se andra göra, var en viktig del av utbildningen.

Fortsättningskurserna kan betraktas som en samlingspunkt för ledande sjuksköterskor. Trots att ramar begränsade vad som var möjligt att säga diskuterades frågor om förändring inom olika områden. Diskussionerna var ett forum där vad som sågs som centrala värden i sjuksköterskeyrket lyftes fram och argumenterades för.<sup>88</sup>

Såväl kursdeltagare som kursledarinnor, i de diskussionsprotokoll jag studerat, är eniga om att sjuksköterskans pedagogiska funktion gentemot elever

<sup>87</sup> Andersson 2002 s 167.

<sup>88</sup> Här kan jag främst uttala mig om perioden fram till 1933. Diskussioner fanns dock kvar på schemat även under resterande tid.

är en både viktig och försummad fråga. Brist på tid, liksom sjuksköterskors bristande intresse, kunskaper och förmågor, anses förklara missförhållanden i praktiken. I diskussionerna betonas både sjuksköterskans önskvärda närhet och distans till eleverna. Sjuksköterskan ska fungera som en förebild som visar arbetsglädje, uppträder behärskat och fungerar i relationer. Hon ska också vara en god pedagog och kunskapsförmedlare, och kunna fostra eleverna till god moral. Hennes uppgift är även att bedöma elever. Det kunnande och de egenskaper som jag kopplar till närhet respektive distans är influerade av kristna, militära, borgerliga och könade värden.

## Kap 3 - Tidigare forskning

### Introduktion

Vårdlärarutbildning kan relateras till två stora forskningsområden: forskning om sjuksköterskor och sjuksköterske-/undersköterskeutbildning samt forskning om lärarutbildning. Jag har således valt att koncentrera mig på dessa områden i min forskningsöversikt. Läroplansteoretiska studier skulle ha kunnat inkluderas i större utsträckning. Jag har dock valt att inte göra detta, i och med att fältet är omfattande samt att resultaten i dessa studier ofta är specifika för det undersökta området.

Forskning som direkt rör vårdlärarutbildning är inte särskilt omfattande. I min genomgång har jag tagit med studier på en lägre nivå än vad som är brukligt. Det beror på att vårdlärarutbildare i Stockholm har beforskat den egna verksamheten, och denna forskning är den enda som direkt berör utbildningen i Stockholm. Jag har betraktat dessa studier, vilka mestadels bedrevs under 1980-talet, både som tidigare forskning och som studieobjekt som ger vissa ledtrådar till tidstypiska sätt att resonera vid val av perspektiv och studieobjekt. Förutom kunskap om vad som ansetts viktigt att kunna för blivande vårdlärare, ger även dessa studier viktiga kunskaper om villkor och ramar för utbildningen.

När det gäller forskning om sjuksköterskan har jag letat efter studier där föreställningar om vad sjuksköterskan bör kunna och hur hon bör vara i historisk tid beskrivs. Utifrån den tidigare historiska genomgången går det att konstatera att utbildningen till instruktionssköterska fram till mitten av 1900-talet dels pågick under kort tid och dels var integrerad med utbildningen av husmödrar. Yrket som instruktionssköterska, vilket kan ses som en föregångare till vårdläraryrket, kan ses som en vidareutbildning av sjuksköterskor, där utbildningen inte innebar en förändrad yrkesidentitet. Identiteten som sjuksköterska ersattes således inte utan kompletterades med viss pedagogisk kunskap, vilket innebär att sjuksköterskerollen och vårdlärarrollen kan ses som intimt sammanflätade under denna tidiga period.

Intentionen att hitta forskning där sjuksköterskans pedagogiska förhållningssätt gentemot elever under den första halvan av 1900-talet beskrivs, har inte lyckats. Det går dock att anta att vissa egenskaper som framhålls som

önskvärda, t. ex. sjuksköterskans förhållningssätt till patienter också delvis präglar hennes förhållningssätt gentemot sjuksköterskeelever.

Den forskning om lärarutbildning som jag presenterar handlar främst om studier som belyser föreställningar om vad lärare ska kunna i sitt yrke och hur lärande sker.

## Lärarutbildning och lärarutbildningstraditioner i Sverige

Agneta Linné har studerat lärarutbildningen för folkskollärare från dess etablering på 1840-talet till mitten av 1900-talet.<sup>89</sup> Inledningsvis var religionens inflytande stort, och en mekanisk-moralisk kod rådde. Det mekaniska lärandet ersattes vid sekelskiftet av en sedlighetslärande kristen fostran, där den studerande själv skulle kunna avgöra vad som var rätt eller fel. Vetenskaper som psykologi och naturvetenskap vann inflytande under slutet av 1800-talet, och den kristna lärans dominans ifrågasattes. Linnés studie visar att olika idéer om moral, barnet och vetenskapen har påverkat lärarutbildningen. Hartman menar att den modellinläring och det begränsade vetande, som inledningsvis präglade seminarieutbildningen, så småningom ersattes av en tradition där barnet sattes i centrum i en verksamhet som präglades av lärande i ett praktiskt görande.<sup>90</sup>

Linné har använt Bernsteins begrepp klassifikation, inramning samt integrerande idé, och menar att spänning mellan åtskillnad och integration är en av huvudfrågorna över tid i utbildningen. Redan på 1860-talet ökade klassifikationen i utbildningen genom att lektioner och klasser infördes. Även inramningen förstärktes i och med att lektionen gavs en specifik struktur.

Mot seminariets lärarutbildningstradition stod läroverkstraditionen. I läroverkstraditionen likställdes ämneskunskaper med lärarkunskaper, och den enskildes fria studier var en pedagogisk princip.<sup>91</sup> Medan ämne-teoretiska kunskaper värderades högst av läroverkslärarna betonades det praktiskt/pedagogiska/metodiska samt personliga egenskaper högst av folkskollärarna.<sup>92</sup> Den närhet som fanns mellan seminariet och lärarens kommande arbetsplats, folkskolan, saknades i läroverkstraditionen.

Den nioåriga grundskolan, som infördes på 1960-talet efter försöksverksamhet under 1950-talet, innebar att dessa två lärarutbildningstraditioner sammanfördes. Intentionen var att lärarutbildningen skulle bli mer vetenskaplig än tidigare. Trots att lärarhögskolor startade på försök 1956 med en gemensam organisatorisk ram för lärarutbildning, förblev utbildningen uppdelad på klasslärarlinjer och ämneslärarlinjer. I slutet av 1960-talet, efter att

---

<sup>89</sup> Linné 1996.

<sup>90</sup> Hartman 2005 s 48.

<sup>91</sup> Hartman 1999. För en schematisk framställning om skillnader mellan akademitraditioner och seminarie-traditioner se s 93.

<sup>92</sup> Skog-Östlin 1999.

lärarutbildningssakkunniga lämnat sitt betänkande och regeringen tagit beslut om en reformerad lärarutbildning, antogs en Lärarhögskolestadga som skulle gälla för båda lärargrupperna.<sup>93</sup> Tyngdpunkten lades på konsten att undervisa, men också ämneskunskaper, personliga egenskaper och god allmänbildning framhölls.<sup>94</sup> Under 1970-talet tillsattes en ny utredning, vilket ledde till att riksdagen 1985 fattade beslut om en ny lärarutbildning som infördes läsåret 1988/89.<sup>95</sup> Lärarutbildningen delades nu upp i två inriktningar: utbildning till grundskolelärare respektive gymnasielärare. Lärarutbildningskommitténs betänkande 1999 medförde att ett flertal tidigare separerade lärarutbildningar sammanfördes till en utbildning med både gemensamma och specialiserade kurser.<sup>96</sup> En tydlig politisk strävan, från lärarhögskolornas tillkomst till tidigt 2000-tal, har varit att skillnader mellan olika lärarkategoriernas utbildning ska minska.

## Föreställningar om lärares yrkeskunnande inom lärarutbildning

Under den förra rubriken beskrevs lärarutbildningstraditioner, en beskrivning jag nu tänkte utvidga. Det gör jag genom att beskriva vad forskare funnit att lärarutbildningsinstitutioner under den senaste trettioårsperioden kännetecknats av. Det handlar om föreställningar om vad lärare behöver kunna och hur detta lärande bäst utvecklas. Min intention är således att ge en övergripande bild av "lärarutbildningsparadigm".<sup>97</sup> Utifrån min begreppsanvändning skulle det kunna betecknas som lärarutbildningens kunskapskulturer. Jag knyter även an till vilka vetenskaper eller frontfigurer som respektive inriktning sätter sin tilltro till och vilken kunskapssyn som uttrycks. Dessa paradigm ska ses som uttryck för föreställningar om det centrala i en lärarutbildning, inte som att förespråkare för ett visst paradigm menar att övrig kunskap är utan värde.

Den inledande redogörelsen bygger på fyra amerikanska artiklar/kapitel i bok mellan åren 1975 och 1990, texter som kan sägas befinna sig i en dialog med varandra, eftersom senare tids artiklar knyter an till de tidigare.<sup>98</sup> I artiklarna görs inte specifika kopplingar mellan paradigm och tid. Feiman-

---

<sup>93</sup> 1960 års lärarutbildningssakkunniga (LUS) lämnade huvudbetänkandet i SOU 1965:29, proposition om reformerad lärarutbildning 1967:4.

<sup>94</sup> Askling 1983.

<sup>95</sup> Utredningens betänkande är SOU 1978:86.

<sup>96</sup> SOU 1999:63.

<sup>97</sup> I min redogörelse fäster jag inte någon hänsyn till eventuella skillnader mellan begreppen som forskarna använder: orienteringar, inriktningar eller paradigm.

<sup>98</sup> Dessa är Joyce 1975, Zeichner 1983, Doyle 1990 och Feiman-Nemser 1990. Eftersom det finns en ganska stor samstämmighet mellan forskarnas beskrivningar presenterar jag dem utifrån varje inriktning. Jag lyfter fram såväl det gemensamma i deras redogörelser som skilda nyanser.

Nemser ger i stället exempel som visar att alla paradigmen finns representerade vid olika lärarutbildningsinstitutioner under samma tidsperiod.

### Traditionell/hantverksinriktad/praktisk lärarutbildning

I Bruce Joyces redogörelse av idéinriktningar i lärarutbildningen, utgår han från det han menar är den äldsta idéinriktningen, ett mästare-lärling system, där den blivande läraren via den erfarna socialiseras in i en befintlig praktik.<sup>99</sup> Lärarens verksamhet präglas av det industriella samhällets behov av disciplinerade, effektiva arbetare, vilket tar sig uttryck i en tydlig klassificering av tid och rum.

Enligt det traditionella/hantverksinriktade paradigmet finns yrkeskunskapen hos erfarna praktiker.<sup>100</sup> Kunskap som prioriteras är ett praktiskt yrkeskunnande och kunnandet erövrar genom att iaktta erfarna lärare, men också genom att själv undervisa och lära av de egna misstagen. Även om kunskap om undervisningsmetoder behövs, handlar undervisning till stor del om överväganden om vad som ska göras i en viss situation, något som företrädare för inriktningen menar kräver erfarenhet och övning. Praktikperioder ses således som mycket värdefulla i en utbildning, och *görandet* är i centrum. Studenten är mottagare av en fast, icke förhandlingsbar kunskap i en given kontext, vilket innebär att lärlingsmodellen motverkar förändringar i undervisningspraktiken.

En stor del av denna kunskap anses vara "tyst", och Kenneth Zeichner refererar till Michael Polanyis beskrivning av tyst kunskap.<sup>101</sup> Det går att tala om en viss förskjutning i beskrivningarna av detta paradigm. Medan Joyce ser inriktningen som en avspeglning av ett industriellt, auktoritärt samhälle, lyfter Zeichner fram möjligheten till begreppsliggörande av den tysta praktikerkunskapen, vilket torde medföra viss reflektion. Walter Doyle konstruerar en egen inriktning, som han benämner "den reflekterande praktikern", och Sharon Feiman- Nemser knyter tankar om reflektion i praktik till det hantverksinriktade paradigmet. Under senare år har forskning om praktisk kunskap/förtrogenhetskunskap fått ett uppsving, och som en följd av detta också värderingen av denna kunskap.<sup>102</sup>

### Personalistisk/personlighetsorienterad inriktning

I den personlighetsorienterade inriktningen fokuseras individen, och lärarutbildning bör bidra till lärarens personlighetsutveckling. Med detta avses främst att lärare efter utbildningen bör ha god självkännet. <sup>103</sup> Det handlar

<sup>99</sup> Joyce 1975 s 112-118.

<sup>100</sup> Se också Zeichner 1983, Doyle 1990, Feiman-Nemser 1990.

<sup>101</sup> Polanyi 1966.

<sup>102</sup> Se t. ex. Josefsson 1991, Gustavsson 2000, Rolf 1991, Molander 1993.

<sup>103</sup> Feiman-Nemser 1990 s 8, Doyle 1990 s 5.



även om att utvecklas och att kunna omvärdera tidigare uppfattningar, liksom att kunna ha fungerande relationer till andra människor.<sup>104</sup> Lärarutbildning syftar till att den studerande ska bli någon, snarare än att lära någon att undervisa.<sup>105</sup>

Individeriktningen innebär att varje individ ses som unik, och standardiserade kunskapsmål är därför inte aktuella, inte heller en betoning av förmågor. De studerande ses som aktiva agenter som uppmanas att hitta egna vägar. Lärarens roll i detta paradigm är att erbjuda en stimulerande lärandemiljö och att stötta studenten i lärandet. Fokus är även på empatiska, nästan personliga relationer mellan lärare och elev.<sup>106</sup> Elevens behov, förhoppningar och intressen ses som en utgångspunkt för lärandet.<sup>107</sup>

Den personalistiska orienteringen bygger på olika psykologiska inriktningar.<sup>108</sup> Kunskapssynen är fenomenologisk menar Zeichner. Han påpekar också att kontexten inte ifrågasätts, och att undervisningens framgång mäts i effekt på enskilda individer, inte i effekt på sociala system. Metaforen är *växande*.<sup>109</sup>

### Akademisk inriktning

Alla förutom Zeichner konstruerar ett akademiskt paradigm. Centralt i denna inriktning är betoningen av lärarens ämneskunskaper. Läraren ska vara en akademiskt skolad ämnesspecialist och en intellektuell ledare för studenterna. Såväl lärare som elever är underordnade de akademiska disciplinernas kunskap och/eller dess metoder.<sup>110</sup> En koppling finns till den kognitiva psykologin, vilket gör att metaforen *tänkande* kan sägas stå bakom paradigmet.<sup>111</sup>

Feiman-Nemser framhåller i sin beskrivning av inriktningen att intresse också riktas mot ämnets didaktiska aspekter, medan Doyle menar att konsten att undervisa separeras från ämneskunskaperna.

### Behavioristisk/teknologisk/kompetensorienterad inriktning

Joyce menar att den kompetensorienterade inriktningen härstammar från det industriella samhällets värden, i och med synsättet på effektivitet och teknologiska lösningar. Fokus ligger på utvecklandet av specifika och observerbara undervisningsförmågor. Vad den blivande läraren ska kunna uttrycks ex-

<sup>104</sup> Zeichner 1983 s 4-5, Doyle 1990 s 5.

<sup>105</sup> Zeichner 1983 s 5.

<sup>106</sup> Joyce 1975 s 130.

<sup>107</sup> Feiman-Nemser 1990 s 9.

<sup>108</sup> De som nämns i artiklarna är bl a klinisk, humanistisk, individual-, gestalt-, perceptions-, utvecklings- och personlighetspsykologi.

<sup>109</sup> Zeichner 1983 s 4.

<sup>110</sup> Joyce 1975 s 129.

<sup>111</sup> A.a. s 127. Metaforen *tänkande* är dock min egen konstruktion.

plicit, och förmågorna riktas mot lärarrollen som den definieras i den tid som är. Det innebär att kunskapen är fast och inte förhandlingsbar. Undervisningen ska vila på vetenskaplig grund. Först ska de blivande lärarna få kunskap om teorier bakom en särskild metod eller modell. Därefter ska tillfälle ges att iakttä en demonstration av metoden/modellen, och efter det ska de själva få praktisera metoden och få återkoppling.<sup>112</sup> Synsättet kan ses som ett exempel på praktik som tillämpad teori. Metaforen är *produktion*, och undervisningskontext och social kontext ifrågasätts inte.<sup>113</sup> Det behavioristiska paradigmet vilar på positivistisk epistemologi och behavioristisk psykologi.<sup>114</sup>

I Doyles paradigm sammanförs det hantverksinriktade och det behavioristiska paradigmet till ”den goda anställda”. Likheterna mellan dessa paradigmer är att praktisk undervisning ses som viktigt, och att syftet är att utveckla praktiskt yrkeskunnande. Det finns dock en viktig skillnad, nämligen skillnaden mellan vem som har rätt att definiera vad som är en god praktik och hur praktiken ska utformas. Utifrån det teknologiska synsättet är det främst vetenskapliga experter, i det hantverksinriktade, praktiker. I det senare betraktas kunskapen som något mer än tillämpad teori, vilket också kan uttryckas som att helheten ses som något mer än summan av delarna.<sup>115</sup>

### Progressiv/kritisk inriktning

I den progressiva/kritiska inriktningen betonas förändring och förnyelse av skolan. Doyle menar att enligt detta paradigm bör nya undervisningsrön hellre prövas i konstruerade miljöer än i den reella praktiken, eftersom praktiken med dess bevarande, reproducerande funktion ses som skadlig.<sup>116</sup> Övriga forskare betonar även den kritiska inriktningens samhällsperspektiv, och att läraren ska ha förmågan att betrakta sin undervisning i ett kulturellt, socialt och historiskt sammanhang. Förutom att vara förnyare ska läraren vara en politisk aktivist som strävar mot demokrati och jämlikhet, i såväl klassrum som samhället i stort. Trots att skolan anses ha bidragit till ett bevarande av en samhällelig ordning, finns förhoppningar om att skolan i framtiden ska bidra till det motsatta. Såväl Joyce som Zeichner knyter an till John Deweys progressiva idéer, och påtalar progressivismens betoning av ett problemlösande arbetssätt.<sup>117</sup> Kunskapssynen är konstruktivistisk, och människan ses som skapare av både kultur och kunskap. Medan Zeichner betonar det undersökningsorienterade, reflexiva förhållningssättet inom detta paradigm, menar Feiman-Nemser att reflexivitet kan ses som en del av alla idéinriktningar.

---

<sup>112</sup> Feiman-Nemser 1990 s 13.

<sup>113</sup> Zeichner 1983 s 4.

<sup>114</sup> A.a.

<sup>115</sup> A.a. s 5.

<sup>116</sup> Doyle 1990 s 6.

<sup>117</sup> Se t. ex. Dewey 2004 [Urval av texter 1897-1938].

I likhet med det personalistiska paradigmet är inte innehållet preciserat i detalj, och metoden är överordnad innehållet. Nya metoder utvecklas och används medan ämneskunskap ses som mindre viktig. En annan likhet är synsättet på läraren som stöttare och handledare, inte undervisare. Metaforen för inriktningen är *frigörelse*.<sup>118</sup>

## Föreställningar om kunskap och lärande inom svensk lärarutbildning

Catharina Andersson konstruerar fyra lärarutbildningsparadigm, bland annat utifrån de ovan beskrivna artiklarna. Paradigmen använder hon i en analys av svensk lärarutbildning inför och efter grundskollärareformen 1988.<sup>119</sup> Dessa är det *traditionellt yrkesinriktade*, det *progressiva kritisk-sociala*, det *akademiska* och det *personlighetsutvecklande*. I likhet med Doyle sammanför hon det behavioristiska och det hantverksinriktade paradigmet, även om dragen från den hantverksinriktade orienteringen i hennes beskrivning av paradigmet ter sig starkare. Vid analyser av statliga dokument från regering, riksdag och UHÄ, som tillkommer i samband med reformen finner hon att de paradigmen som blir synliga är två: *det akademiska och det traditionellt yrkesinriktade*. Även i lokala planer är det dessa paradigmen hon identifierar. Vid intervjuer med lärarutbildare finner hon främst dessa två paradigmen, men också enstaka uttryck för de övriga två.

Ytterligare ett bidrag om lärarutbildares föreställningar i en svensk kontext ger Ingrid Carlgren i en studie som också genomförs i samband med grundskollärareformen 1988.<sup>120</sup> Hon har främst intresserat sig för lärarutbildares föreställningar om läroplanen och hur den ska användas i undervisningen, men berör även hur de ser på lärararbete, lärarkunskap och lärarutbildning. Utifrån intervjuer har hon funnit uttryck för tre skilda ideologier bland lärarutbildarna som hon benämner *progressivism*, *kulturkonservatism* och *kulturradikalism*. Progressivism omfattar, i likhet med den ovan beskrivna inriktningen, en kritisk inställning till den nuvarande skolan. I denna inriktning ses läroplanen som en bundsförvant i kampen mot en bättre skola. Utgångspunkten för undervisning är barnet, och arbetsformer är i fokus. Kulturkonservativerna betraktar antingen läroplanen kritiskt eller finner den ointressant, och värderar lärarens självständighet högt. Ämneskunskaper är centrala. Målet för kulturradikalerna är att utveckla självständiga, personlighetsutvecklade lärare. Läroplanen ses som ett viktigt ideologiskt redskap i en förändringsprocess, men betraktas ändå som uttryck för strider mellan olika uppfattningar.

<sup>118</sup> Zeichner 1983 s 6.

<sup>119</sup> Andersson 1995.

<sup>120</sup> Carlgren 1992.

Lars Haikola berör lärarutbildningen och dess ideologi, och menar att ideologin kan ses som ett uttryck för att lärarutbildningen befinner sig i ett spänningsfält mellan två ideologier: universitetets och skolvärldens.<sup>121</sup> Spänningar mellan skola och universitet i och med deras skilda uppdrag påverkar således lärarutbildning.

I en avhandling som har tillkommit efter den senaste lärarutbildningsreformen 2001 har Marie Jedemark intervjuat och observerat lärarutbildare vid en lärarutbildningsinstitution.<sup>122</sup> Utifrån materialet identifierar hon fyra olika lärarutbildningsverksamheter; *lärarutbildningsverksamheter för personlighetsutveckling, värdegrundsfostran, analytiskt förhållningssätt samt ämnesdidaktisk medvetenhet för elevens identitetsskapande*. Hennes beskrivningar innehåller både igenkännbara föreställningar och nya, jämfört med de tidigare presenterade paradigmen. Den personlighetsutvecklande lärarutbildningsverksamheten påminner i hög utsträckning om det personalistiska paradigmet. Värdegrundsfostran kan i viss mån kopplas samman med det progressiva paradigmet, men skiljer sig också åt. Det handlar om att upprätthålla och bevara ett demokratiskt samhälle, och att arbeta med värdegrundsfostran utifrån läroplanens direktiv. Även om målsättningen är ett demokratiskt samhälle och ett demokratiskt klassrum i likhet med det progressiva paradigmet lyfts inte förändringsperspektivet, inte heller samhällslig ojämlikhet. Det analytiska, problemlösande inslaget som betonas i den progressiva inriktningen, kan däremot knytas till Jedemarks analytiska lärarutbildningsverksamhet. Här handlar det om att sätta såväl skolverksamhet som styrdokument i ett teoretiskt och utbildningshistoriskt perspektiv, och också att kunna växla mellan olika teoretiska perspektiv. I den sista lärarutbildningsverksamheten, ämnesdidaktisk medvetenhet för elevens identitetsskapande, lyfts ämnesinnehållet, vilket innebär likheter med det akademiska paradigmet. Det handlar dock främst om att relatera ämnesinnehållet till didaktik samt till elever.

## Forskningsanknytning av lärarutbildning

Inger Erixon Arreman ställer frågan vilka faktorer som medför att traditioner bevaras eller att förändringar sker inom lärarutbildning.<sup>123</sup> Hon har studerat lärarutbildningen i Umeå och är främst intresserad av hur anknytning mellan forskning och lärarutbildning förändrats efter högskolereformen 1977. Hon pekar på att vid reformens genomförande försvagades anknytningen till forskning, i och med att lärarutbildningen då framtogs sitt forskningsämne

---

<sup>121</sup> Haikola 1999 s 60-74.

<sup>122</sup> Jedemark 2006.

<sup>123</sup> Erixon Arreman 2005.

praktisk pedagogik. Inga nya strukturer för forskningsanknytning etablerades heller mellan grundutbildning och forskning.

I början av 1990-talet förändrades villkoren för lärarutbildningen i Umeå. Lokala omstruktureringar som bildandet av en Utbildnings- och forskningsnämnd för lärarutbildning, nya institutionsindelningar och en fysisk integrering av lärarutbildning till universitetsområdet ledde till en forskningsorientering inom verksamheten. Erixon Arreman påtalar även att aktörernas delaktighet och deras förändrade arbetsvillkor var viktigt för att innehållet i verksamheten skulle förändras, liksom förändringen av lärarutbildningens värdebas. Även rekryteringen av forskarutbildad personal påverkade utfallet. Erixon Arreman framhåller också maktstrukturer inom lärarutbildning, och mellan lärarutbildning och universitet, och hur dessa utmanas under 1990-talet.

Eliasson, Holmberg och Tellgren har funnit att faktorer som underlättade forskningsanknytningen för lärarutbildningar var om forskningsresultat och forskningsmetoder funnits med som ett inslag i lärarutbildningen tidigare och om en förbindelse till ett akademiskt ämne och till etablerade forskare fanns.<sup>124</sup> Dessutom hade lokala kulturer, ekonomiska och organisatoriska faktorer samt aktörernas motivation betydelse.

## Yrkeslärarutbildning

Yrkeslärarutbildning kan jämföras med vårdlärarutbildning i och med att läraryrket bygger på en tidigare yrkesutbildning. För vårdlärarutbildaren/yrkeslärarutbildaren blir trappstegen tre: grundutbildning, lärarutbildning samt lärare vid lärarutbildning. Skillnaden är att grundutbildningen för vårdlärarnas del ligger på en högre nivå än yrkeslärarnas. De enda studier jag funnit som rör yrkeslärarutbildning handlar om dess historia, en historia som avslutas 1970.<sup>125</sup> Något rikligare forskning finns sedan om yrkesutbildning och dess innehåll, det vill säga den undervisning som yrkeslärarna ska bedriva.<sup>126</sup>

Förutom kortare teorikurser för redan verksamma, erfarna yrkeslärare, var yrkeslärarutbildningens längd under 1960-talet två terminer. Den första terminen dominerades av teori, den andra av praktik. De ämnen som ägnades mest tid under den första terminen var psykologi och pedagogik, allmän undervisningsmetodik och speciell metodik. Ett centralt innehåll, också i den teoretiska delen av utbildningen, var träningslektioner, vilka efterföljdes av diskussioner med en pedagogisk handledare. Övningsundervisning i verksamheten ägde rum även under första terminen, och var uppdelade på under-

---

<sup>124</sup> Eliasson, Holmberg och Tellgren 2008.

<sup>125</sup> Larsson 1991, 1995. Hela texten om yrkeslärarutbildning bygger på dessa skrifter.

<sup>126</sup> Se t. ex. Olofsson och Schånberg (red) 2000 och Lindberg 2003.

visning i yrkesteori och yrkesarbete. Även auskultationer av erfarna yrkeslärares lektioner sågs som en viktig förberedelse inför den egna undervisningen.

Andra terminen bestod huvudsakligen av assistentlärartjänstgöring då lärarkandidaterna skulle delta i yrkeslärares alla sysslor. Ett specialarbete ingick, ofta detaljplanering av undervisningsavsnitt eller konstruktion av läromedel. Betyg gavs sedan i psykologi och pedagogik (ett betyg), undervisningsskicklighet, fallenhet och nit.

## Föreställningar om viktigt kunnande för sjuksköterskor

Föreställningar om viktigt kunnande för sjuksköterskor, och vilka egenskaper som ansågs vara grundläggande i yrket, sedda i ett historiskt perspektiv, har berörts av ett flertal forskare.<sup>127</sup> Lena Lannerheim knyter an till Florence Nightingales skrifter och kategoriserar de egenskaper som Nightingale nämner i tre grupper: *psykologiska*, *administrativa* och *intellektuella*.<sup>128</sup> Psykologiska egenskaper som nämns är hänsynsfull, mild, hängiven, varmt kännande, lugn och förstående. Exempel på administrativa egenskaper är omdömesgill, ansvarsfull, punktlig, noggrann, effektiv och beslutsam. Intellectuella egenskaper är intelligent, iakttagande, uppmärksam, behärskad och reflekterande.

Olivia Bevis menar att det finns fyra filosofiska inriktningar som präglat föreställningar om sjuksköterskan över tid, den *asketiska*, *romantiska*, *pragmatiska* och *humanistisk existentialistiska*; inriktningar som bland annat omfattar önskvärda egenskaper och förhållningssätt.<sup>129</sup> Även om inriktningarna dominerar under olika perioder finns också spår av alla parallellt.

Under den första *asketiska perioden*, som dominerade från tiden före Nightingale fram till 1920-talet, påverkades yrket av Platons idealistiska synsätt. Utifrån ett kristet inflytande kom idealismen att formuleras som att varje fysiskt objekt hade en högre, andlig existens. Självförnekelse och asketism blev ett sätt att visa att den andliga världen var mer betydelsefull än den materiella. För sjuksköterskan innebar det en självupppoffrande attityd, där egna behov sattes åt sidan. Bevis menar att sjuksköterskans andliga växande var det mest centrala, och i andra hand patientens frälsning. Mer perifert var patientens omvårdnad och hälsa. Åsa Anderssons studie om kallets betydelse i den svenska sjuksköterskekåren, befinner sig huvudsakligen inom den asketiska perioden.<sup>130</sup>

---

<sup>127</sup> Se t. ex. Bevis 1982, Lannerheim 1994, Erlöv och Petterson 1992, Andersson 2002.

<sup>128</sup> Lannerheim 1994 s 126-127.

<sup>129</sup> Bevis 1982 s 34-42.

<sup>130</sup> Andersson 2002.

Den *romantiska perioden*, som dominerade från 1920-talet fram till andra världskriget hade sina rötter i realismen. Synsättet kontrasterade mot den tidigare perioden genom att vikten av harmoni i den fysiska, materiella världen betonades. Den reella världen skulle upptäckas och erfaras från en visionär, känslomässig utkikspunkt. Under perioden frodades den romantiska bilden av sjuksköterskan. Hennes lojalitet och hennes hängivenhet riktades mot patienter, läkare och sjukvårdsinrättningar. Bilden av sjuksköterskan som läkarens underställda, men oundgängliga assistent, växte fram.

I den *pragmatiska perioden*, vars höjdpunkt inföll från andra världskriget till början av 1960-talet, blev sanningen relativ. Det som ansågs värdefullt var det som fungerade i den praktiska verksamheten. Sjukvården byggdes upp utifrån medicinska diagnoser, och sjuksköterskan specialiserade sig inom olika medicinska discipliner. Främst sågs nu sjuksköterskan som en assistent till läkaren, och intellektuella och rationella egenskaper ansågs vara centrala.

Den *humanistisk existentiell perioden*, där en helhetssyn på människan och människans unika värde betonades, uppstod som en reaktion mot den tidigare periodens uppdelning av människan i kropp och själ. I USA dök idéerna upp under 1960-talet, och de slog igenom på allvar i Sverige under 1970-talet.<sup>131</sup> Inom humanismen betraktades människan som ett aktivt subjekt, och existentiellismen framhöll människan som ett tänkande subjekt med olika valmöjligheter. Denna inriktning blev basen i uppbyggandet av omvårdnadsämnet.

Även om Bevis utgår från amerikanska förhållanden finns starka beröringspunkter med den svenska kontexten. Elisabeth Dahlborg-Lyckhage har utifrån Bevis filosofiska inriktningar gett en historisk bild av sjuksköterskan, där studier om svenska förhållanden och svenska statliga utredningar integrerats.<sup>132</sup>

## Svenska och internationella studier om vårdlärarutbildning

Elvi Walldal har beskrivit förändringar vid institutionen för vårdlärarutbildning i Göteborg mellan åren 1977 och 1996.<sup>133</sup> Vid högskoleinträdet tar hon bland annat upp att den lokala planen för vårdlärarlinjen var behovsbaserad, att en mångfald av arbetsformer förordades och att undervisning i smågrupper och i projektform var vanligt. Walldal redogör för 1980-talets frågor om den framtida inriktningen av utbildningen, t. ex. huruvida utbildningen skulle få ett ökat teknologiskt innehåll på grund av datoriseringen, hur utbild-

<sup>131</sup> Erlöv och Pettersson 1992, Dahlborg-Lyckhage 2003 s 33.

<sup>132</sup> Dahlborg-Lyckhage 2003 s 27-34.

<sup>133</sup> Walldal 1997 s 55 -75.

ningens inriktning mot lärare både för den kommunala högskolan och för gymnasiet kunde tänkas påverka undervisningen, hur forskningsmetodik skulle integreras i övriga ämnen, hur disciplinen vårdpedagogik kunde utvecklas och hur en ökad internationalisering av utbildningen skulle kunna ske. Vårdlärarlinjen i Göteborg blev 1993 en 80 poängs utbildning som gav 60 poäng i huvudämnet vårdpedagogik.

Kerstin Neckmar har intervjuat vårdlärare efter avslutad utbildning och en viss tids tjänstgöring på gymnasiet, och bland annat frågat hur de ser på kvaliteten i den egna lärarutbildningen.<sup>134</sup> Det hon särskilt ägnat sig åt är informanternas berättelser om problematiska och utmanande pedagogiska situationer och hur de anser att lärarutbildningen lyckats med att förbereda dem för dessa. Hon är även intresserad av intervjupersonernas uppfattning om utbildningens del i deras egen personliga utveckling och yrkesmässiga växt. Omdömena var mycket skiftande. Både de kritiska och positiva omdömena berörde samma områden; konflikthantering, grupprocesser, kursledningens förhållningssätt, personlig utveckling och feedback. Dessa områden sågs således som viktiga för utvecklandet av vårdlärarkunskap vid gymnasieskolan.

Marie-Louise Törnvall har analyserat vårdlärarutbildningen i Linköping 1982-1983 genom enkäter och intervjuer med både lärarkandidater och nyss utbildade, verksamma vårdlärare.<sup>135</sup> Det lärarkandidaterna i undersökningen tillskrev mest värde var direkt yrkesanknutna moment. Upplevda brister var djup i kunskapsförmedlingen, särskilt i pedagogikämnet, alltför lite metodikundervisning och avsaknad av en målmedveten kursledning.

Forskning om specifikt innehåll eller särskilda undervisningsmetoder har bedrivits av ett antal forskare. Margaret Lepp har undersökt hur sjuksköterskestuderande och vårdlärarstuderande uppfattar att pedagogiskt drama har bidragit till personlighetsutveckling och hur ämnet/metoden har förberett dem för det blivande yrket. Utifrån studerandes dagboksanteckningar och en enkät kommer Lepp fram till att över hälften av de studerande anser att pedagogiskt drama är värdefullt för personlighetsutveckling och det framtida yrkesarbetet.<sup>136</sup> Eva Melchert och Lena Ohlin beskriver problembaserat lärande och hur metoden kan användas i utbildningen till vårdlärare.<sup>137</sup> Denna metod tas även upp av Virginia Lonser m fl i en artikel av betydligt senare datum, vilket torde innebära att metoden fortfarande är aktuell och att den inte är begränsad till en svensk kontext.<sup>138</sup> Kärstin Abrelius, Börje Lemark och Siv Norberg samt Karin Allgulin Sjölin tar upp telefonkonferenser och videokonferenser samt utvärderar distansutbildning till vårdlärare.<sup>139</sup> Gunnel

---

<sup>134</sup> Neckmar 1998.

<sup>135</sup> Törnvall 1986.

<sup>136</sup> Lepp 1998.

<sup>137</sup> Melchert och Ohlin 1992.

<sup>138</sup> Lonser, Abbott, Allen och Davidhizar 2006.

<sup>139</sup> Abrelius, Lemark och Norberg 1991, Abrelius 1995, Allgulin Sjölin 1998.



Bergman och Marie-Louise Törnvall har studerat vårdlärares/handledares och lärarkandidaters föreställningar om praktiken i vårdläraryrket och hur de uppfattar handledningens funktion under praktiken.<sup>140</sup> De kommer fram till att handledningen är inriktad på färdighetsträning och inskolning i yrkestraditionen, vilket innebär att reflektion och analys inte blir en naturlig del av handledningsdiskussionerna. Törnvall och Bergman hänvisar även till Zeichners fyra lärarutbildningsparadigm som de menar kan urskiljas i svensk vårdläraryrket. Även Helena Leino-Kilpi berör Zeichners lärarparadigm i en artikel, där hon framhåller vikten av att blivande vårdlärare under utbildningen blir inskolade i ett självreflektivt, kritiskt förhållningssätt.<sup>141</sup> Leino-Kilpi påtalar även vikten av en medvetenhet om historiska, sociala och vetenskapliga grunder i de ämnen man undervisar i, liksom samverkan i olika former, anpassning av undervisningen till de studerande och de studerandes aktiva ansvarstagande för sitt lärande. En bas för läraryrket är en förtrogenhet med både omvårdnadsvetenskap och pedagogik och att läraren har praktisk erfarenhet från hälso- och sjukvårdsområdet.

Janet Knox och Judith Mogan konstruerade 1987 en enkät där lärares kunskaper, förmågor och egenskaper fördelades på fem områden: undervisningsförmåga, sjuksköterskekompetens, personliga egenskaper, interpersonella relationer och utvärdering.<sup>142</sup> Sjuksköterskestuderande och vårdlärare fick bedöma 48 påståenden utifrån deras betydelse för vad som utmärker en ”bra” lärare i den kliniska praktiken. I ett flertal studier i olika länder har sedan denna enkät använts för att undersöka vad som utmärker en god lärare i den kliniska praktiken i sjuksköterskeutbildningen.<sup>143</sup> Enkäten har även vidareutvecklats innan användning.<sup>144</sup> I de redovisade undersökningarna finns stora likheter mellan vad som uppfattas som viktigt, både mellan grupperna lärare – studerande och mellan länder, även om skillnader också framträder. I både Knox och Mogan studie och i Virginia Nehrings studie är studenter och lärare eniga om att de bästa lärarna är goda förebilder med intresse för omvårdnad (nursing) och att undervisa, och att de kan demonstrera praktiska färdigheter och förklara de överväganden som ligger till grund för handlingar som utförs.<sup>145</sup> Nehring nämner även att båda grupper anser att läraren ska ta ansvar för sina handlingar, uppmuntra ömsesidig respekt och erbjuda stöd och uppmuntran. De studerande framhåller sedan att det är viktigt att lärarna är förberedda, besitter kliniska färdigheter och om-

---

<sup>140</sup> Bergman och Törnvall 1987.

<sup>141</sup> Leino-Kilpi 1990.

<sup>142</sup> Knox och Mogan 1987. Enkäten benämns The Nursing Clinical Teacher Effectiveness Inventory.

<sup>143</sup> Nehring 1990, Kotzabassaki, Panou, Dimou, Karabaglia, Koutsopoulou & Ikonomou 1997, Woo-Sook, Cholowski & Williams 2002. Det är viktigt att ha i åtanke att när det i den internationella forskningen talas om vårdlärare avses lärare som tjänstgör vid sjuksköterskeskolor, inte vid gymnasieskolor.

<sup>144</sup> Ørmen Johnsen, Svenkerud Aasgaard, Klopstad Wahl och Salminen 2002.

<sup>145</sup> Knox och Mogan 1987, Nehring 1990.

dömesförmåga, är tillgängliga och har självförtroende, medan lärarna pekar på vikten av kommunikationsförmåga, att kunna lyssna aktivt och att arbeta för att de studerande ska bli självständiga. I Stella Kotzabassaki mfl:s studie framträdde också att vara en bra förebild som det viktigaste liksom att uppmuntra ett klimat av ömsesidig respekt.

I en senare australiensisk studie utifrån samma frågeformulär framkom att interpersonella relationer ansågs viktiga, särskilt för yngre sjuksköterskestuderande utan praktisk vårderfarenhet.<sup>146</sup> Även i den studien värderades vikten av att läraren var en god förebild högt av de studerande. I en norsk studie där nästan hälften av alla vårdlärare i landet deltog värderades undervisningsförmåga liksom omvårdnadskompetens högre än personliga egenskaper, studentrelationer och utvärdering.<sup>147</sup> När det gällde omvårdnadskompetens värderades att uppmuntra studenterna att kombinera teori och praktik högt. I kategorin om undervisningsförmåga rankades lärarens intresse av undervisning liksom att uppmuntra studenterna att tänka kritiskt högst. I kategorin om utvärdering ansågs det viktigaste vara konstruktiv feedback och ärlighet i bedömningen. När det gällde personliga egenskaper ansågs medvetenhet om egna styrkor och svagheter vara det mest elementära. Att tillåta fria diskussioner, att uppmuntra ömsesidig respekt och att uppmuntra de studerande sågs som viktigast i kategorin interpersonella relationer. Detta ”tal” om kritisk granskning och kombination av teori och praktik hade däremot låg överensstämmelse med vad som faktiskt skedde under utbildningen. Detta faktum kan tolkas som att lärarna talar utifrån en korrekt diskurs baserad på vad som betonas i styrdokument och kursplaner, men att denna diskurs inte vunnit särskilt stort inflytande i praktiken.

## Forskning om vårdlärarutbildningen i Stockholm

Den forskning som presenteras under denna rubrik har utförts av personer som vid något tillfälle har arbetat som lärare vid institutionen för utbildning av vårdlärare. De allra flesta forskningsprojekt bedrevs parallellt med lärararbetet, ibland med viss nedsättning i ordinarie tjänstgöring. Den forskning som publicerades under 1980-talet och 1990-talet utfördes av icke disputerade forskare, där studierna under det första decenniet var en del av ett större projekt. Under nittiotalet avlade sedan några av dessa lärare doktors- eller licentiatexamen vid Lärarhögskolan eller vid Karolinska Institutet.

Ett läroplansteoretiskt perspektiv har präglat ett flertal av studierna. Med tanke på det nära samarbetet med Ulf P Lundgren, som utvecklat läroplansteorin, är det föga förvånande. Andra influenser som blir synliga är Groun-

---

<sup>146</sup> Woo-Sok m fl 2002.

<sup>147</sup> Ørmen Johnsen m fl 2002.

ded theory, Polanyis resonemang om tyst kunskap och under senare år även ett genusperspektiv.

## Kunskapsinnehåll och arbetsformer

Ingrid Heyman och Kristina Ringberg har berört olika delar av innehållet i vårdläroarbildningen. De har kartlagt vilka ämnen som ingått i ämnesutbildningen och hur stort utrymme dessa har fått under perioden 1958-1982.<sup>148</sup> Ringberg har i en senare studie fokuserat den praktiska pedagogiska utbildningen under samma period.<sup>149</sup> När det gäller ämnesinnehållet blir Heymans och Ringbergs slutsatser att vårdande ämnen tidsmässigt ökat markant under perioden, och att de medicinska ämnena minskat i motsvarande omfattning. Studieledaren/vårdläroarbildaren fick under perioden en förändrad funktion. Från att ha varit i huvudsak administratör fick hon ett utvidgat undervisningsansvar med undervisning även i vissa medicinska ämnen.

Under den praktiska pedagogiska utbildningen under samma period hade studieledarna det största undervisningsansvaret, eftersom de undervisade i metodik, det dominerande ämnet.<sup>150</sup> Övriga ämnen var bland annat pedagogik, psykologi, pedagogiskt drama, röst- och talvård, forskningsmetodik och skoladministration. Ringberg framhåller att innehållet i metodikämnet förändrades under perioden 1958-1982 i riktning från övningslektioner till gruppdiskussioner om metodiska problem. Övningslektioner som funnits sedan SSF startade utbildningen 1917 togs bort 1977. I Ringbergs skrift belyses 1970-talets behovsorienterade utbildning samt den stora vikt som då lades vid personlighetsutveckling. Hon påpekar att den didaktiska frågan "hur" då blev central. Viktigt var att undervisningsformer var elevcentrerade. Ringberg påtalar även att spegling var en metod med syfte att utveckla de studerandes personlighet. Spegling innebar att lärarkandidaterna fritt kunde tala om vad de tyckte om kurskamrater och studieförhållanden. I början av 1980-talet indelades klasserna i basgrupper, vars medlemmar arbetade ihop under hela utbildningstiden. Ringberg framhåller också studieledarens ambition att skapa helhet som något specifikt för vårdläroarbildningen.

Katie Eriksson menar, enligt Ringberg, att läroarbidsparadigmet har genomgått en utveckling från ett hantverksinriktat, via ett rationellt och humanistiskt till ett teoretiskt kontrollerat. Vårdparadigmet har gått från ett preteoretiskt via ett medicinskt och mångvetenskapligt till ett vårdvetenskapligt. Ringberg menar att denna utveckling i stort sett kan sägas ha ägt rum vid vårdläroarbidslinjen i Stockholm.<sup>151</sup> Avslutningsvis efterlyser hon en integrering av vård och

---

<sup>148</sup> Heyman och Ringberg 1984.

<sup>149</sup> Ringberg 1987.

<sup>150</sup> A.a.

<sup>151</sup> A.a. s 28- 35.

pedagogik för att lärarkandidaterna ska kunna utveckla ett vårdlärarparadigm.

## Vårdlärarkompetens

Jan-Ulf Andersson och Ingrid Heyman skriver om vad vårdlärarkompetens kan innebära, och de belyser även den obligatoriska kurslitteraturen under vårdlärarutbildningen.<sup>152</sup> De fann att individperspektivet dominerade i litteraturen medan samhällsperspektivet gavs litet utrymme. Andersson och Heyman påtalar det samband som finns mellan vård, vårdutbildning och vårdlärarutbildning, ett samband som verkar på flera nivåer. Med *personsamband* avses att alla vårdlärarutbildare har gått igenom liknande utbildningar. Innehållet i utbildningarnas karaktärsämne har också ett likartat mål och innehåll, vilket kan benämnas som ett *innehållssamband*. Det finns även ett *organisationssamband* genom att elever från vårdlärarutbildningen gör sin lärarpraktik inom vårdutbildningar och också följer elever i den kliniska utbildningen. Förändringar inom något av dessa områden påverkar de övriga.

Utifrån en teoretisk modell om kompetensuppbyggnad visar Andersson och Heyman på önskvärda förskjutningar från sjuksköterskekompetens till vårdlärarkompetens. Sammanfattningsvis kan sägas att vårdlärarstudenten under sin utbildningstid ska omsätta sin personliga arbetskunskap till en mer generaliserad, förmedlingsbar kunskap. Heyman och Andersson anser att arbetskunskap i princip måste inhämtas i praktiskt arbete. De nämner också begreppet "tyst kunskap" utifrån Polanyi och menar att arbetskunskapen består av en artikulerad och en tyst del.<sup>153</sup> Utbildningens uppgift blir då att i den teoretiska undervisningen erbjuda ett innehåll som gör att de blivande vårdlärarna får en begreppsapparat och en beredskap för att kunna förstå sin framtida lärarpraktik. De framhåller också att eftersom vårdlärarutbildningen syftar till en yrkesverksamhet inom ett brett arbetsfält, måste utbildningsinnehållet vara relativt abstrakt och generellt.

## Forskningsanknytning

En inblick i de processer som högskoleanknytningen 1977 ledde till vid institutionen för vårdlärarutbildning i Stockholm ger Ingrid Heyman i "Tio år av forskningsanknytning och sedan?"<sup>154</sup>. Heymans syfte är att diskutera begreppet forskningsanknytning med utgångspunkt i den verksamhet som pågått vid vårdlärarutbildningen. Heyman berör de organisatoriska förändringarna, arbetet med utvecklandet av lokal plan och kursplaner, utvecklandet av ämnena omvårdnad och vårdpedagogik och en omfattande kursverksamhet.

---

<sup>152</sup> Andersson och Heyman 1985.

<sup>153</sup> Polanyi 1966.

<sup>154</sup> Heyman 1989.

Hon beskriver även den vidareutbildning som institutionens medarbetare deltagit i, vars syfte varit att introducera ett forskningsmetodiskt och vetenskapsteoretiskt tänkande.

Heyman sammanfattar läget 1977 vid utbildningen som präglad av självständighet, underordning, utvecklingsanda, integrationsperspektiv, totalansvar för utbildningen och känslighet för externa influenser inom vård och utbildning. Utifrån dessa begrepp beskrivs sedan en förändring mot minskad självständighet med fler överordnade organ, en ökad specialisering inom lärarkåren som lett till ett minskat totalansvar för hela utbildningen, krympande resurser och konkurrens från andra utbildningsenheter. Det positiva uppges vara den ökade kunskapen hos lärarna som kommer de studerande till godo, och ett fruktbart samarbete med pedagoger på HLS.

Anknytningen mellan vårdlärarytbildningen och vetenskapen har även tagits upp av Ingrid Heyman i artikeln "Vårdlärarytbildningen och den vetenskapliga grunden"<sup>155</sup> liksom av Kristina Ringberg i artikeln "Vårdvetenskapligt grundad läroplan".<sup>156</sup> Heyman tar bland annat upp svårigheten med att disputerade lärare lämnar institutionen vilket försvagar sambandet mellan forskning och utbildning. Hon tar även upp svårigheten med urval av relevant vårdforskning för blivande vårdlärare. Ringberg efterlyser ett klargörande av den filosofi som läroplaner för vårdutbildningar bygger på.

I en nutida text tar Ingrid Heyman och Birgitta Sandström återigen upp begreppet forskningsanknytning och beskriver olika projekt som bedrivits vid vårdlärarytbildningen i Stockholm från 1980-talet och framåt.<sup>157</sup> De konstaterar att de gemensamma villkoren vid projektens genomförande var att de föregicks av en utbildningspolitisk reform, ekonomiska medel fanns att tillgå och personer som var intresserade av att driva projekten fanns tillgängliga. En fråga som genomsyrat flera av projekten är frågan om vad en bra vårdlärare gör. Författarna diskuterar även begreppet forskningsanknuten utbildning och föreslår att detta begrepp ersätts av begreppet kritisk praktik. Deras förslag är att kärnan i den kritiska praktiken ska vara att öva upp en kritiskt granskande blick.

Margareta Stengård har granskat de studerandes examensarbeten vid avdelningen för vård- och hälsopedagogik i Stockholm med nedslag 1984, 1994 och 2004. Hon konstaterar att examensarbetena har utvidgats från ett fokus mot individ och vårdkontext till att även omfatta samhälle och lärande.<sup>158</sup> Andra förändringar som skett över tid är att arbetena ger uttryck för ett mer kritiskt förhållningssätt, har fler referenser och knyter an till olika teoretiska perspektiv.

---

<sup>155</sup> Heyman 1990.

<sup>156</sup> Ringberg 1991.

<sup>157</sup> Heyman och Sandström 2008 s 131-148.

<sup>158</sup> Stengård 2008 s 107-121.

## Praktiken i vårdlärarytbildningen

Kristina Ringberg har studerat praktikens betydelse och vad vårdlärarytbi-  
dare, vårdlärarytbyggare och handledare upplever att de studerande lär sig i  
praktiken.<sup>159</sup> Gemensamt i sättet att beskriva praktiken är att i praktiken till-  
lämpas teorin. Synsättet på praktiken överensstämmer med beskrivningen i  
kursplanerna. Lärarytbyggarna påtalar dock att viss kunskap är unik för  
praktiken.<sup>160</sup> De ser på praktiken som ”verkligheten”, och talar inte bara om  
praktik som ett verb i betydelsen ”öva”, ”pröva på”, utan också som den  
konkreta platsen där ”övandet” sker. Vid granskning av studieplaner, kurs-  
planer och dagboksblad 1958, 1977 och 1993 konstaterar Ringberg att prak-  
tiken beskrivs fåordigt i jämförelse med den tid momentet ges i utbildningen,  
även om beskrivningarna av praktiken får utökad utrymme med tiden. Ring-  
berg drar slutsatsen att praktikens plats i utbildningen är odiskutabel men att  
praktiken tillika har ett lägre värde än den teoretiska utbildningen.

## Genus i vårdlärarytbyggningen

Under 2004 genomfördes ett projekt vars syfte var att skapa miljöer för re-  
fleksion över hur genus skapas i förskolläraryt-, textilläraryt- och vårdläraryt-  
byggningens praktik.<sup>161</sup> Vid dialogseminarier lyftes frågeställningar om genus  
och praxis och hur dessa fenomen kan förstås och kopplas samman. Även  
kärnan i de olika lärarytbyggningarnas kompetens diskuterades; dvs. vad som  
kännetecknar en god vårdlärarytbyggare/förskollärarytbyggare/textilläraryt-  
byggare. Resultaten från projektet visar att patienten, i form av en abstrakt person i behov av vård och  
omsorg, påverkar vad vårdlärarytbyggare anser vara viktigt att kunna och veta  
som vårdlärarytbyggare. Etiska frågor utgjorde ett centralt inslag i vårdläraryt-  
byggningen. Fokus lades på att se och sätta andras behov i främsta rummet, vilket  
kan ses som en förmåga som kan knytas till konstruktion av kvinnligt genus  
och strukturell underordning.<sup>162</sup> Resultatet från alla deltagande läraryt-  
byggningar visar även på svårigheter att artikulera de specifika förmågor och  
kunskaper som yrket inrymmer. Sandström menar att vårdlärarytbyggningens  
kunskapskultur kan förstås både som långlivad och traderad och situations-  
bunden och tillfällig.<sup>163</sup> De mer seglivade kategorierna, värptrådarna, bedö-  
mer hon vara den abstrakta människan i behov av vård och omsorg som  
nämndes ovan, kvinnodominans och en ”särskildhet” utifrån den historiska  
framväxten av utbildningen. De mer kontextuella inslagen i denna ”väv”,  
dvs. det vårdlärarytbyggningens uttrycker som viktiga kunskaper och färdigheter  
för vårdlärarytbyggare, är förmåga till självförståelse och självbehärskning,

---

<sup>159</sup> Ringberg 1994, 1997.

<sup>160</sup> Ringberg 1997 s 40.

<sup>161</sup> Sandström 2005.

<sup>162</sup> Sandström 2008 s 95-97.

<sup>163</sup> A.a. 94-95.

att kunna hantera etiska dilemman, att kunna avläsa andras önsknin­gar och att sätta andras behov i främsta rummet. En strävan finns även att förmå vård­lä­rar­studerande att byta perspektiv och bli pedagoger.<sup>164</sup>

## Sammanfattning

Lä­rar­ut­bil­d­ning i Sverige har skett utifrån två skilda traditioner: seminariets och läroverkets. Föreställningar inom lä­rar­ut­bil­d­ning har beskrivits utifrån olika paradig­mer eller inriktningar, där vissa av dessa inriktningar kan knytas till seminariets och läroverkets tradition. För att forskningsanknytning vid lä­rar­ut­bil­d­ning ska lyckas har bland annat omstrukturering, förändrad värde­bas och fysisk integrering mellan universitet och lä­rar­ut­bil­d­ning visat sig vara viktiga faktorer. En grov sammanfattning om vad en vård­lä­rare anses behöva kunna är att hon behärskar såväl omvård­nads­vetenskap som pedag­o­gi/metodik samt att hon har praktisk erfarenhet av vårdarbete. Att ha ett intresse för både omvårdnad och att undervisa är elementärt, liksom att fungera som en god förebild. Likaså nämns kritisk reflektion och granskning samt personlighetsutveckling.

I studier som rör vård­lä­rar­ut­bil­d­ningen i Stockholm visar en summarisk resultatgenomgång att mellan 1958 och 1982 minskade det medicinska infly­tan­det, undervisningsformerna blev mer elevaktiva och studieledarna fick ett ökat undervisningsansvar. Praktiken fick med tiden mer utrymme i beskriv­ning­ar av utbildningen, men värderades lägre än den teoretiska delen. Under 1970-talet var personlighetsutveckling viktigt. Tio år efter forskningsan­knytningen beskrivs en förändring som inneburit minskad självständighet, en ökad specialisering inom lärarkåren, krympande resurser och konkurrens från andra utbildningsenheter, men också en utökad kunskap hos vård­lä­rar­ut­bil­d­arna samt ett fungerande samarbete med pedagogiska forskare.

---

<sup>164</sup> A.a. s 87-105.

# Kap 4 – Teoretiskt ramverk

## Introduktion

De perspektiv och begrepp jag har valt möjliggör en belysning och förståelse av kunskapskulturens föreställningar och värden utifrån ett samhälleligt, historiskt och kulturellt perspektiv. Dessa föreställningar kan relateras till det omgivande samhället med dess villkor och sociala ordning, till statlig styrning, till förfluten tid och kollektiva erfarenheter samt till framtidsvisioner. Min utgångspunkt är att föreställningar i kunskapskulturen formas i mötet mellan tid, rum och rummets aktörer.

Kapitlet inleds med en definition av begreppet *kunskapskultur* och hur det kan kopplas till begreppet *tankestil*. *Värde* är ett centralt begrepp i min studie, och vad jag avser med värde och hur begreppet används i studien definieras. Därefter beskrivs det *läroplansteoretiska perspektiv* som inspirerat till studiens syfte och frågeställningar och till en jämförelse mellan statliga och lokala föreställningar. Basil Bernsteins begrepp är behjälpliga för att analysera de lokala maktförhållanden som råder vid vårdlärarutbildningen. Vid användningen av dessa begrepp lyfts generella strukturer; strukturer som kan relateras till många olika typer av utbildning. Bernsteins perspektiv bidrar även till att blicken lyfts från det konkreta/lokala till ett sammanhang där makt och social kontroll kan förstås i ett samhälleligt perspektiv. Även om Bernstein i sina teorier inte uppmärksammar kön finns anknytningspunkter till ett *genusperspektiv* i och med att det handlar om maktrelationer och samhälleliga strukturer.

Reinhardt Kosellecks begrepp *erfarenhetsrum* och *förväntanshorisont* är användbara för att analysera relationen mellan ett då, ett nu och en framtid. Användningen av Koselleck ser jag som ett sätt att belysa och analysera kunskapskulturen såväl utifrån den kontext som traditionen utgör till en framtida kontext, där fokus ligger på föreställningar om vad en vårdlärare behöver kunna i sitt yrke.



## Kunskapskultur

En kort definition av begreppet *kultur* är att det handlar om grupperns inlärd, gemensamma och överförda föreställningar, värderingar, idéer, normer och levnadsregler.<sup>165</sup> Läger man till ”kunskap” till kulturbegreppet, och bildar begreppet *kunskapskultur*, får gruppens värderingar och normer en riktning, nämligen föreställningar om kunskap och lärande. Begreppet kunskapskultur borde således kunna användas för att fånga den kulturella och kollektiva aspekten i synen på kunskap och lärande i en specifik grupp.<sup>166</sup> Definitionen lyder:

Med kunskapskultur avser vi det som i stort förenar medlemmar i en grupp i deras sätt att uppfatta, bedöma och tillskriva värde ifråga om kunskap och lärande ...<sup>167</sup>

Charles Percy Snow var den förste som talade om olika kunskapskulturer när han diskuterade kommunikationssvårigheter mellan å ena sidan fysiker, naturvetare och matematiker och å andra sidan författare, litteraturvetare och kulturskribenter.<sup>168</sup> Lars Ingelstam utvidgade antalet kunskapskulturer till sju, där synsättet på kunskap inom varje kultur skiljer sig åt.<sup>169</sup> Ingelstam beskriver läraren som kunskapsbärare för en viss kunskapskultur, till exempel en naturvetenskaplig eller en samhällsvetenskaplig. Genom att använda begreppet kunskapskultur fångar han dels gemensamma drag inom en specifik grupp, och dels hur dessa gemensamma drag skiljer sig ifrån andra kunskapskulturers. Ett gemensamt synsätt vid användning av begreppet är att vad som har legitimitet som kunskap konstrueras i ett socialt sammanhang.<sup>170</sup> Leif Jonsson relaterar begreppet kunskapskultur till ett centralt inslag i kunskapsociologin, nämligen förhållandet mellan människors sociala tillvaro och människors tänkande.<sup>171</sup> Det går att tala om tänkandets sociala karaktär och rötter som en *rumslig dimension*.<sup>172</sup> I min studie innebär denna rumsliga dimension en studie av vårdlärarutbildningen och dess ursprung. Det går också att tala om en *tidsdimension*; hur människors tänkande inom kulturen förändras över tid utifrån det sociala sammanhang som kulturen är en del av.<sup>173</sup>

<sup>165</sup> Hannerz 1983 s 15, Bodin och Fant 1995 s 12.

<sup>166</sup> Englund och Linné 2005 s 4.

<sup>167</sup> Linné och Englund 2003 s 5.

<sup>168</sup> Snow 1964.

<sup>169</sup> Ingelstam 2004. Dessa är naturvetenskap, teknik, matematik, samhällsvetenskap, humaniora och kultur, miljö samt informationssamhället.

<sup>170</sup> Jfr med Fleck som redan 1935 uttryckte detta. Se även Berger och Luckmann 1967.

<sup>171</sup> Jonsson 2007 s 3.

<sup>172</sup> Rigné 2007 i Jonsson 2007 s 3.

<sup>173</sup> A.a.

En mer utförlig beskrivning av begreppet kunskapskultur, där också handlingar lyfts fram som en del av kunskapskulturen liksom hur kulturen medieras lyder:

To sum up, knowledge culture forms a context of public and collectively shared action, including ideas, conceptions, judgments, and ways of doing, thinking and judging as far as what counts as relevant knowledge is concerned. The knowledge culture is conveyed in certain cultural tools: spoken language including categories and metaphors, ways of classifying and ordering time and space, objects like texts and pedagogic techniques.<sup>174</sup>

Även om handlingar, som i definitionen ovan, skulle kunna betraktas som en del av kunskapskulturen, innebär min användning av begreppet ett fokus på föreställningar och värden i kulturen. Handlingar, liksom språkliga utsagor, texter och kategoriseringar, blir för mig kulturella yttringar som ger ledtrådar till kunskapskulturens föreställningar.

Begreppet kunskapskultur verkar ännu ha använts ganska sparsamt inom svensk forskning. Jonsson har använt begreppet för att utröna om olika kunskapskulturer kan inverka på samverkan mellan människor från universitet/högskolor och människor verksamma inom andra delar av samhället. Han har funnit att olika kunskapskulturer kan förhindra och försvåra ett samarbete men också stimulera och underlätta det, liksom att individers föreställningar om kunskap kan påverkas om samverkan sker under en längre tid.<sup>175</sup>

Hans Fogelberg har använt begreppet vid studiet av teknik och innovation. Han har intresserat sig för hur bärare av olika kunskapskulturer finner en grund för gemensam kommunikation.<sup>176</sup> Såväl Jonsson som Fogelberg har använt sig av begreppet kunskapskultur för att fokusera på olika sätt att tänka om kunskap i olika grupper och vad som sker när dessa grupper förväntas samarbeta mot ett gemensamt mål.

Britt Tellgren har använt sig av begreppet kunskapskultur vid en studie av förskolläraryrket i Örebro för att beskriva kontinuitet och förändring i värden och föreställningar.<sup>177</sup> Hennes syfte är att beskriva och analysera hur olika kunskapskulturer satt sin prägel på förskolläraryrket. Birgitta Sandström, som i likhet med Tellgren ingår i projektet "När praktikgrundad kunskap möter högskolan" har använt begreppet kunskapskultur utifrån syftet att ringa in vårdläraryrketens kärna.<sup>178</sup>

Eftersom ett stort mått av kollektivt tänkande verkar prägla gruppen av vårdläraryrket, trots att styrkan i kollektivitet varierar över tid, anser jag begreppet vara användbart i min studie för att frilägga dominerande föreställningar och dessas förändring över tid. Begreppet kunskapskultur innebär

<sup>174</sup> Englund och Linné 2005 s 4.

<sup>175</sup> Jonsson 2007.

<sup>176</sup> Fogelberg 2003.

<sup>177</sup> Tellgren 2008.

<sup>178</sup> Sandström 2008 s 87-105.

dock inte att jag uteslutande letar efter gemensamma uppfattningar och värden. Granskningen av om, när och hur spänningar uppstår i gruppen är ett av sätten att upptäcka när kunskapskulturen förändras. Det finns även tidskedan när det går att tala om skilda stråk inom kunskapskulturen, där värden och föreställningar delvis hamnar i konflikt med varandra.

Jag beskriver och analyserar *en* specifik kunskapskultur ingående, utan att fokusera på hinder för samarbete med andra kunskapskulturer. Vid jämförelser med medicinska timplärare, där makt- och genusrelationer är i fokus, beskrivs vissa delar i medicinarnas kunskapskultur utan att jag gör anspråk på något helhetsperspektiv på deras kultur. Skildringar av andra kunskapskulturer i min studie finns med på grund av att influenser från dessa haft betydelse för forandet av vårdlärarutbildarnas kunskapskultur.

## Tankestil

Läkaren och kunskapsteoretikern Ludwik Flecks begrepp *tankestil* har varit en mental följeslagare tidigt i studien, och jag har inspirerats av Flecks redogörelse för hur ett visst sätt att tänka utvecklas och kan knytas till en specifik grupp: ett tankekollektiv. Utifrån min förståelse av begreppen finns betydande likheter mellan begreppen *tankestil/tankekollektiv* och *kunskapskultur*.

Även om Flecks intresse riktas mot vetenskapens framväxt, kan hans huvudsakliga budskap att all kunskap är situerad i ett socialt och historiskt rum också användas vid studiet av andra sammanhang. Fleck ser på tänkandet som en social aktivitet som inte helt kan tillskrivas den enskilda individen.<sup>179</sup> Det språk och de begrepp som används styr tankarna i en viss riktning. Språk, begrepp och sätt att tänka varierar mellan olika grupper, men internt i en grupp utvecklas ett kollektivt tänkande. Sättet att tänka i en grupp benämner han *tankestil*, vilket han definierar som:

... en riktad varseblivning med en motsvarande tankemässig och saklig bearbetning av det varseblivna.<sup>180</sup>

Utifrån Fleck kan en grupp människor som utbyter idéer och tankar med varandra betecknas som ett tankekollektiv, och i kollektivet utvecklas en specifik tankestil.<sup>181</sup> Fleck skriver vidare:

Parallellt med varje tankegemenskaps organiska slutenhet sker en stilmässig avgränsning av de problem som är tillåtna. Många problem måste alltid lämnas obeaktade eller avvisas som oviktiga eller meningslösa. [...] Därigenom uppkommer specifika värderingar och en karakteristisk intolerans som är gemensamma drag för varje sluten gemenskap.<sup>182</sup>

<sup>179</sup> Fleck 1997 [1935] s 99.

<sup>180</sup> A.a. s 100.

<sup>181</sup> Fleck 1997 s 48.

<sup>182</sup> A.a. s 104.

Jag tolkar Fleck som att tankestilen bidrar till att man i en grupp ser på ett problem utifrån ett visst perspektiv vilket gör att man är mer lyhörd för vissa fenomen än andra. Vissa frågor är därmed mer intressanta och vissa sätt att samtala om och att lösa problem på är mer gångbara. Ett tankekollektiv utövar tvång mot individerna som de ofta inte är medvetna om. För att erövra ett riktat seende krävs erfarenhet inom kunskapsområdet, samtidigt som förmågan att se det som strider mot seendet förloras.

Fleck har inspirerat mig i några analyser. Jag har granskat vilka problem som uppmärksammas under olika perioder och vilka lösningsförslag som ges, och relaterat problem och lösningar till övergripande värden som jag tidigare identifierat. Konkret innebär det att tankestilen påverkar både vilka problem som uppmärksammas och föreställningar om hur dessa problem ska åtgärdas.

Fleck skriver om tankekollektiv:

Man kan instämma med var och en som anser att tankekollektivet är en fiktion och en personifikation av den gemenskap som uppstår genom samverkan. Men vad är personligheten om inte personifikationen av många olika, tillfälliga personligheter och deras gemensamma själsliga gestalt? I analogi härmed består tankekollektivet av skilda individer, men har sin egen särskilda inre gestalt och särskilda förhållningsregler. Tankekollektivet är en rent av stabilare och konsekventare helhet än den så kallade individen, som alltid är fylld av motstridiga impulser.<sup>183</sup>

I en integrerad förståelse av begreppen kunskapskultur och tankestil menar jag att kunskapskulturen/tankestilen rymmer föreställningar om vad som är kunskap och hur lärande bäst sker, och dessa föreställningar bygger på centrala värden. Begreppen tankestil/kunskapskultur har varit behjälpliga vid identifierandet av de brott som inneburit att tre perioder utkristalliserats i min studie; brott som antingen inneburit att dominerande föreställningar om kunskap och lärande kraftfullt förändrats, eller att nya föreställningar och värden införlivats vid sidan om äldre.<sup>184</sup>

Med hjälp av begreppet tankestil samt konkreta exempel visar jag hur problem upptäcks och hur lösningar av dessa problem utarbetas utifrån ett gemensamt sätt att tänka och värdera i en mindre grupp.

---

<sup>183</sup> A.a. s 52-53.

<sup>184</sup> Inom forskning används tankestil ofta för att beskriva ett tänkande i ett större sammanhang, t. ex. Owe Røren, 2007, som använder begreppen tankestil och tankekollektiv för att beskriva hur tänkandet om "idiotundervisning" växer fram under 1800-talet i Europa och Norden, eller Margareta Hallberg, 2001, som studerat etnologins tankekollektiv. Begreppet tankestil har också använts för att beskriva ett gemensamt sätt att tänka inom en mer begränsad sektor, se Nilsson 2006.

## Värden

Ett centralt begrepp och analysverktyg i min studie är *värde*.<sup>185</sup> Vad är då ett värde? Även om definitioner skiftar är ett gemensamt drag att det handlar om det önskvärda, hur något bör vara.<sup>186</sup> En enkel definition av värde säger:

Begreppet värde ses som en varaktig föreställning om att ett specifikt beteende eller ett visst mål för tillvaron bedöms vara mer önskvärt än andra.<sup>187</sup>

I min studie är jag intresserad av att identifiera och analysera de värden som kan knytas till vårdlärarutbildarnas föreställningar om kunskap och lärande. Dessa värden ser jag som grundläggande för vad som anses önskvärt att en vårdlärare bör kunna och hur lärandet bör utformas för att dessa kunskapsmål ska uppnås. Värdena och föreställningarna präglar även vårdlärarutbildarnas egen undervisning vid läraryrkesutbildningsanstalten, t. ex. genom de arbets- och utvärderingsformer som praktiseras.

Vid min användning av begreppet värde har jag försökt benämna värden på en övergripande nivå. Värden som jag har identifierat har mer eller mindre synliga kopplingar till politiska ideal, människo-, kunskaps- och/eller lärandesyn. Dessa värden genomsyrar önskvärda kunskaper, förmågor och de arbetsformer som praktiseras.

Slutligen vill jag påpeka att mitt intresse i denna studie inte är att ”värdera värden”. Med andra ord; jag tar inte ställning för om värden är giltiga eller om de är ”goda” eller ”onda”.

---

<sup>185</sup> Begreppet värde ligger nära begrepp som ideologi, moral, norm och attityd. Hammarström 1995, s 41-44, redogör för olika forskares synsätt på gränsdragning mellan de olika begreppen.

<sup>186</sup> Se t. ex. Weber 1983 [1922] och Hermerén 1995.

<sup>187</sup> Rokeach 1973 s 5.

## Läroplansteoretiskt perspektiv

Ulf P Lundgrens läroplansteoretiska modell om produktion och reproduktion innebär att när en utbildning skiljs åt från det faktiska arbetet, innebär det alltid att ett urval av kunskaper måste göras. Så fort detta sker uppstår fenomenet *läroplan*.<sup>188</sup> Vad som ska läras ut, hur undervisningen ska organiseras och vilka undervisningsmetoder som ska användas blir viktiga frågor att ställa.<sup>189</sup> I modern tid har dessa frågeställningar åtföljts av dokument i form av övergripande läroplaner och/eller specifika utbildnings- och kursplaner.

Läroplansteori kan definieras som:

... ett försök att bygga upp en kunskap om hur det vetande som förmedlas i en utbildning väljs ut, värderas och organiseras och vad som betingar sådana avgöranden och uppfattningar. Centralt är att analysera hur de här uppfattningarna kan förstås i sitt kulturella och samhällsliga sammanhang.<sup>190</sup>

Till skillnad från många läroplansteoretiska studier är mitt fokus riktat mot den lokala arenan, mot föreställningar om kunskap och lärande i gruppen av vårdlärarutbildare. En målsättning är att relatera de lokala föreställningarna till intentioner som blir synliga på den statliga arenan, för att belysa hur en grupp anpassar sig eller gör motstånd mot statlig påverkan. Det läroplansteoretiska begreppet *formuleringsarena* blir därför användbart när jag beskriver statliga intentioner för vårdlärarutbildningen; intentioner som har att göra med föreställningar om kunskap och lärande. Även begreppet *statlig styrning* används. Jag har däremot valt att inte använda begreppet *realiseringsarena*, eftersom detta begrepp leder tankarna till undervisning som praktik. Min avsikt är att beskriva och analysera de föreställningar som finns i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur, inte vad som faktiskt sker i en undervisningssituation.

Bo Lindensjö och Ulf P Lundgren påpekar att formuleringsarenan är tude-lad i ett politiskt och ett administrativt skikt.<sup>191</sup> Den administrativa formuleringsarenan har haft olika uppgifter under olika tidsperioder. Skolverkets roll i det svenska utbildningssystemet idag är att ange mål, utveckla och granska, medan Skolöverstyrelsens roll under tidigt 1970-tal innebar mer detaljerade redogörelser för hur utbildningar skulle anordnas med avseende på innehåll och organisation.<sup>192</sup> Oavsett vilka specifika uppgifter den centrala skoladministrationen tilldelats innebär uppgiften att politiska beslut ska tolkas och

---

<sup>188</sup> Lundgren 1983.

<sup>189</sup> A.a. s 13.

<sup>190</sup> Linné och Englund 2003 s 4.

<sup>191</sup> Lindensjö och Lundgren 2000 s 172.

<sup>192</sup> <http://www.skolverket.se/sb/d/187> (2009 05 04)

genomföras, något som innebär ett tolkningsutrymme som medför makt och inflytande över skolverksamheter. I min analys av formuleringsarenans synsätt på kunskap och lärande synliggörs både den politiska och den administrativa nivån.<sup>193</sup>

Tendensen under senare år har dock varit att formuleringar i allt högre utsträckning sker på lokala arenor.<sup>194</sup> Från 1993 finns inga centrala planer för vårdlärarutbildningen utan det som preciseras är övergripande mål som uttrycker vad en vårdlärare ska kunna för att erhålla lärarexamen. Det lämnar ett stort utrymme för den lokala formuleringsarenan att tolka på vilket sätt förmågorna ska uppnås, såväl när det gäller kunskapsinnehåll som arbetsformer.

Till sist vill jag påpeka att det inom läroplansteoretisk forskning finns ett begrepp, lokal skolkod, som påminner om begreppet kunskapskultur.<sup>195</sup> Begreppet används för att fånga de utbildningstraditioner som dominerar vid en skola och som påverkar utformningen av undervisningen. Företrädare för skolkoden benämns kodbärare, vilket kan jämföras med vårdlärarutbildarna som bärare av en kunskapskultur. Jag anser dock att begreppet kunskapskultur är ett mer dynamiskt begrepp, i och med att min användning av begreppet inte enbart går ut på att fånga traditioner utan också att beskriva och analysera förändringar.

## Klassifikation och inramning – uttryck för makt och kontroll

Utbildningssociologen Basil Bernstein utvecklade redan på 1970-talet sina tankar om vissa strukturerande drag som kan urskiljas i alla pedagogiska sammanhang. Dessa strukturerande drag som innebär specifika sätt att organisera utbildningsinnehåll och kunskapsförmedling på säger också något om makt och social kontroll, både i den lokala kontexten och i samhället i stort. Bernsteins välkända text ”On the classification and framing of educational knowledge” inleds på följande sätt:

How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it considers to be public, reflects both the distribution of power and the principle of social control.<sup>196</sup>

De begrepp som Bernstein tillhandahåller fungerar därför som analysverktyg för att identifiera maktrelationer och hur dessa maktrelationer upprätthålls genom social kontroll. Även om jag kopplar analyserna till makronivån, till

<sup>193</sup> Trots att det normala förhållandet torde vara att samstämmighet råder mellan dessa två nivåer finns exempel på det motsatta. Carlgren och Kallos', 1997, påpekande om en spricka mellan regeringen och Skolöverstyrelsen i slutet av 1970-talet kan ses som ett exempel på hur ett administrativt underställt organ kan bli en mer självständig aktör.

<sup>194</sup> Lindensjö och Lundgren 2000 s 173-175.

<sup>195</sup> Arfwedson 1983. Begreppet har även använts av exempelvis Knutas 2008.

<sup>196</sup> Bernstein 1977 s 85.

samhället i stort, för att förstå de förskjutningar i makt och social kontroll som sker på mikronivån, innebär det inte att jag som Bernstein ägnar ett direkt intresse för samhällsklassers förmåga att tillgodogöra sig den ena eller andra formen av pedagogik. Däremot riktas analysen mot en beskrivning av maktförhållanden vid vårdlärarutbildningen som helhet, vilket till exempel innebär en jämförelse av vårdlärarutbildarnas yrkeskultur och de medicinska timplärarnas kultur samt relationen mellan dessa yrkesgrupper, liksom relationen mellan lärare och studerande.

Bernstein identifierar tre ”message systems”, läroplan, pedagogik och utvärdering; där läroplan definierar vad som räknas som giltig kunskap, pedagogik vad som räknas som giltig kunskapsförmedling och utvärdering vad som räknas som giltigt förverkligande av den inlärd kunskapen.<sup>197</sup> Dessa system befinner sig alltid i en relation till varandra, liksom de alltid befinner sig i relation till en social samhällelig ordning.<sup>198</sup>

Bernstein definierar två grundläggande läroplanskoder: *samlingskod* och *integrerad kod*. I samlingskoden är olika ämnens innehåll tydligt åtskilda, medan olika innehåll befinner sig i en öppen relation till varandra i den integrerade koden. För att kunna beskriva åtskillnad respektive öppenhet introducerar Bernstein begreppet *klassifikation*, ett begrepp som används för att analysera den styrka varmed *innehåll åtskiljs från varandra*. Stark klassifikation innebär en hög grad av åtskillnad, medan svag klassifikation innebär en låg grad av åtskillnad. Det kan också beskrivas som att starka eller svaga gränser föreligger.<sup>199</sup> Begreppet är ett redskap för att få syn på den grundläggande strukturen när det gäller det första av de tre meddelandesystemen: läroplanen. När det gäller klassifikation är det viktigt att peka på att stark klassifikation också behöver gränsvakter eller ämnesbevarare, vilket innebär att särskilda identiteter hos ämnesföreträdare utvecklas. Vid integrerad kod finns ofta en eller flera *integrerande idéer* som genomsyrar flera ämnen, och dessa idéer har jag försökt att identifiera när en strävan mot integrerad kod blir synlig.<sup>200</sup> Begreppet klassifikation är i min studie särskilt användbart för att fånga de skillnader som föreligger mellan vårdlärarutbildarnas kunskapskultur och medicinarnas. Skillnaderna kan ses som uttryck för en samhällelig social ordning, och har betydelse för hur utbildningen utformas, liksom för vilka centrala föreställningar som växer sig starka inom vårdlärarutbildarnas kunskapskultur.

*Inramning* är det redskap som Bernstein introducerar för att fastslå strukturen hos det andra meddelandesystemet: pedagogiken eller förmedlingsformen. Begreppet ska inte förstås som att det gäller att beskriva de arbets- eller förmedlingsformer som används. Det handlar i stället om den pedagogiska

---

<sup>197</sup> Bernstein 1977 s 85.

<sup>198</sup> Med social ordning avser jag maktförhållanden mellan olika grupper.

<sup>199</sup> Bernstein 1977 s 88.

<sup>200</sup> A.a. s 93, Linné 1996 s 23.



relationen som föreligger mellan lärare och elev och om vad som är möjligt att förmedla eller ej i en undervisningskontext. Enkelt uttryckt skulle man kunna säga att inramning handlar om kontrollen över undervisningssituationen. Stark inramning innebär att vad som ska förmedlas är svårt att påverka, medan svag inramning innebär större valmöjlighet.<sup>201</sup> Det handlar dock inte bara om att påverka ett kunskapsinnehåll. Även hur kunskapen och undervisningen ska organiseras liksom den tid som ska användas kan påverkas i högre eller mindre grad.

Thus frame refers to the degree of control teacher and pupil possess over the selection, organization, pacing and timing of the knowledge transmitted and received in the pedagogical relationship.<sup>202</sup>

Detta innebär dock inte att lärarens och den studerandes möjlighet till påverkan är jämbördiga. Generellt sett ökar den studerandes möjlighet att påverka vid svag inramning. Däremot betyder inte alltid stark inramning att den enskilde lärarens makt är stor, eftersom centrala beslut och läroplaner kan begränsa lärarens möjlighet att självständigt fatta beslut om innehåll, arbets- och examinationsformer.

Inramning är därför ett särskilt användbart begrepp i min studie när det gäller att fånga relationen mellan lärare och lärarstuderande, och hur dessa relationer påverkas av föreställningar om kunskap och lärande i kunskapskulturen. Identifierandet av stark respektive svag inramning bidrar således med kunskap om kunskapskulturens föreställningar.

Förutom klassifikation och inramning finns några begrepp som kan förtydliga beskrivningen av inramningen. Dessa är dels *synlig* och *osynlig pedagogik*, vilket kan ses som en följd av stark respektive svag inramning. För att tränga djupare in i vad som är synligt/uttalat respektive osynligt/ottalat har jag använt begreppen *hierarkiska regler*, *sekventiella regler* och *kriterieregler*.<sup>203</sup> Hierarkiska regler handlar om vilka roller förmedlare och mottagare har i den pedagogiska situationen. Dessa regler måste läras in, och fastslår social ordning, karaktär och uppförande. Sekventiella regler handlar dels om hur mycket som ska läras in inom en viss tidsram och dels i vilken ordning ett stoff ska behandlas. Kriterieregler berör vilken kunskap, vilken kommunikation och vilka sociala relationer som anses vara legitima. Min användning av begreppet kriterieregler belyser vilken grad av synlighet som finns när det gäller vilka kunskaper och förmågor som ska läras in.

Graden av synlighet respektive osynlighet i pedagogiken är ett uttryck för föreställningar om kunskap och lärande i kunskapskulturen. Vid användning av begreppen hierarkiska regler, sekventiella regler och kriterieregler tydlig-

<sup>201</sup> Bernstein 1977 s 88-89.

<sup>202</sup> A.a. s 89.

<sup>203</sup> Bernstein 2004 s 196-217.

görs makt och maktförskjutningar mellan lärarstuderande och lärarutbildare, liksom föreställningar i kunskapskulturen.

## Genusperspektiv

### Genusperspektiv i en enkönad utbildning

Att använda sig av ett genusperspektiv i beskrivningen av vårdlärarutbildarnas kunskapskultur är både lätt och svårt. Lätt därför att det på ett påtagligt sätt är tydligt att såväl vårdläraryrket som vårdlärarutbildaryrket är förknippat med kvinnligt kön, och svårt eftersom genus är ett relationellt begrepp och det inte finns en grupp av män i yrket att spegla föreställningar om kön emot; föreställningar som skulle kunna tänkas påverka de sociala praktiker-na. Ändå är ett genusperspektiv viktigt för att förstå de föreställningar och värden som kännetecknar kunskapskulturen. Innehåll och arbetsformer påverkas, kanske främst omedvetet, av förvissningen att slutprodukten för utbildningen, vårdläraren, är en kvinna, som i sin tur huvudsakligen ska utbilda kvinnor med en framtida arbetsplats inom vård och omsorg.

Det finns flera sätt att kringgå problemet. Först och främst genom synsättet att vårdlärare och sjuksköterskor är en del av världen, där kvinnor förknippas med vissa egenskaper och praktiker och män med andra.<sup>204</sup> Denna samhälleliga *genusordning* kan ses som basen för modern genusteori, och ordningen genomsyrar ett otal samhälleliga områden.<sup>205</sup>

Dessutom är dessa yrken en del av ett vårdande fält, som består av såväl kvinnor som män. Slutligen är vårdlärarna i min studie en del av ett visst sammanhang, vårdlärarutbildningen i Stockholm, en institution med styrelseledamöter, timlärare, studieledare/vårdlärarutbildare m fl; kort sagt en plats där både kvinnor och män finns representerade. Dessa olika arenor får bli kontexten när jag försöker förstå de könade arbetsuppgifter och det könade kunskapsinnehåll som jag identifierar.

---

<sup>204</sup> Se t.ex. Bourdieu, 1999.

<sup>205</sup> Connell 2003 s 76.

## Begreppet genus

Historikern Joan Scotts definition av genus lyder:

... gender is a constitutive element of social relationships based on perceived differences between the sexes, and gender is a primary way of signifying relationships of power.<sup>206</sup>

Scotts definition av genus medger en vidare tolkning av genus än vad en teori som enbart fokuserar män och kvinnor och deras socialisation, gör. Hon anger vidare att analysen bör innefatta granskningen av kulturella symboler, normativa tolkningar av dessa symboler samt studier av sociala institutioner och subjektiv identitet. Hennes definition innehåller även en tydlig betoning av att kön är relaterat till makt.

Raewyn Connell menar att genus genomsyrar alla sociala praktiker.<sup>207</sup> Genus kan ses som en social struktur, i den bemärkelsen att det handlar om varaktiga och vidsträckta mönster för sociala relationer; mönster som skapar vissa möjligheter och vissa begränsningar för människors handlande, utan att vara helt determinerande.<sup>208</sup> Trots att det går att hävda att praktiken formas av de sociala strukturerna, har strukturerna ingen egen existens, menar Connell.<sup>209</sup> För att de ska fortleva krävs att de upprätthålls i de mänskliga praktiker. Detta tänkande har myntat begreppet att genus/kön inte bara är, det görs också ständigt.<sup>210</sup> Connell talar även om organisationers *genusregimer*.<sup>211</sup> Med detta begrepp avses det övergripande mönstret av genusrelationer inom en organisation; ett mönster som både kan reproducera en mer generell samhällslig *genusordning* och bryta emot denna.

Sandra Harding menar att genus i det sociala livet produceras genom tre processer: genom dualistiska metaforer, applicerandet av dessa metaforer för att organisera social aktivitet och att dela upp arbetet samt genom socialt konstruerade identiteter.<sup>212</sup>

I likhet med Scott, Connell och Harding betraktar jag genus som något som är verksamt i sociala relationer och i sociala praktiker; det både är och "görs". Föreställningar om kön bygger ofta på ett dikotomt tänkande om maskulinitet/femininitet och kvinnor/män; ett tänkande som kan observeras i den samhällsliga genusordningen. Trots att dessa föreställningar är verk samma i relationer och praktiker är de ofta osynliggjorda. Föreställningarna

<sup>206</sup> Scott 1999 [1988] s 42.

<sup>207</sup> Connell 1999 s 95-96.

<sup>208</sup> Connell 2003 s 77.

<sup>209</sup> A.a. s 77-78.

<sup>210</sup> Butler 1990, Elwin-Novak och Thomsson 2003.

<sup>211</sup> Connell 2006.

<sup>212</sup> Harding 1986 s 17-18. Dessa tre benämner Harding gender symbolism, gender structure och individual gender.

är inte heller neutrala utan det ena är mestadels högre värderat än det andra i samhället som helhet, vilket Scotts definition ger uttryck för. Liksom Connell betraktar jag genus som en social struktur, i den bemärkelsen att det handlar om varaktiga och vidsträckta mönster för sociala relationer som sätter ramar för människors handlande. Även om genus ofta är stabilt finns möjlighet till förändring genom att nya föreställningar eller nya sociala praktiker uppstår. Begreppet *genus* använder jag synonymt med begreppet *kön*.

## Könade arbeten och arbetsuppgifter

De frågor som är centrala i min analys av vårdläraryrket är om, och i så fall hur, vårdläraryrket är könade. Det handlar om hur arbetsuppgifter inom ett yrke definieras och hur kön påverkar vad som betonas i beskrivningar av vad olika arbeten kräver för kompetens. Mitt intresse för könade arbetsuppgifter kan knytas till min frågeställning om hur föreställningar om kunskap och lärande förhåller sig till lokala och samhälleliga maktförhållanden utifrån hur arbetsuppgifter fördelas bland de olika lärarkategorierna som undervisar vid vårdläraryrket. Huruvida kunskapsinnehåll och arbetsformer är könade har sitt ursprung i min frågeställning om hur föreställningar om kunskap och lärande förhåller sig till genus. Att studera och analysera innehåll och arbetsformer vid vårdläraryrket är för mig ett sätt att identifiera könade föreställningar om kunskap och lärande i vårdläraryrket.

Wharton menar att arbeten färgas av de människor som utför dem, och använder sjuksköterskan som ett exempel för att beskriva processen när yrket könsmärks.<sup>213</sup>

As it [nursing] came to be filled disproportionately by women, it was viewed as an occupation that demanded “feminine” qualities, such as empathy. This assumption, in turn, helps perpetuate the traditional sex composition of nursing since it implies that women as a group are inherently better suited than men for this occupation. Hence, a job’s sex composition will shape its gender type and its gender type will perpetuate its sex composition.<sup>214</sup>

I denna beskrivning sätter Wharton fingret på varför könskodade yrken ofta förblir könskodade. Om det huvudsakligen är kvinnor som utför yrket kommer yrket att få ett könskodat innehåll, vilket innebär att kvinnor även i fortsättningen kommer att söka sig till yrket i större utsträckning än män.

---

<sup>213</sup> Se också t. ex. Muel-Dreyfus 1988 som beskriver hur folkskolläraryrket utformas i mötet mellan individer och den sociala historien.

<sup>214</sup> Wharton 2005 s 182.

Men är det inte så att vissa yrken kräver vissa förmågor som förknippas med maskulinitet respektive femininitet? Min ståndpunkt, i likhet med ett flertal forskares, är att det handlar om en komplex process av social konstruktion, som bidrar till att det centrala yrkesinnehållet i många yrken ses som naturligt och omöjligt att ifrågasätta. Alvesson och Due Billing menar att det sällan är karaktären hos ett arbete som bestämmer dess könskodning. Genom att framhäva vissa dimensioner och etikettera dem på ett specifikt sätt kan nästan alla arbeten konstrueras som antingen manliga eller kvinnliga.<sup>215</sup> Wharton hävdar att de flesta yrken innehåller tillräckligt många skilda moment för att de ska kunna könskodas som maskulina eller feminina.<sup>216</sup> För att ånyo ta sjuksköterskans yrke som exempel, ingår det i yrket att kunna hantera teknisk apparatur, något som inte särskilt ofta betonas i allmänna beskrivningar av yrket.

En faktor anses vara särskilt bidragande till att yrken könskodas, nämligen vilken grad av emotionellt arbete som yrket anses kräva. Krävs ett tillmötesgående sätt i interaktioner med andra människor innehas arbetet ofta av kvinnor. Krävs i stället ett visst mått av aggressivitet eller pondus är förhållandet det motsatta. Dessa förmågor är nära förknippade med yrkesinnehavaren som person och den egna självförståelsen/subjektiviteten. Wharton beskriver processen på följande sätt.

Emotional labor is a distinctive form of labor, different from physical and mental effort. Emotional labor does not involve primarily the body or mind, but rather the worker's subjectivity – that is her sense of self. Jobs that require emotional labor ask a worker to be a certain kind of person on the job and to display certain qualities when interacting with others. As a result of these connections between worker's subjectivity and job requirements, jobs that involve emotional labor may be more gender-typed than others and jobs that are gender-typed may be more likely than other jobs to require emotional labor.<sup>217</sup>

I Whartons beskrivning framgår det tydligt att i vissa yrken blir den egna personligheten en tydlig del av yrket. I feminint kodade yrken handlar det ofta om att finnas till för andra, att kunden/patienten har rätt, medan det i manligt kodade yrken, t. ex. i professionsyrken som jurist och läkare, handlar om att i interaktionerna med andra människor bidra med sin ståndpunkt och fungera som expert.<sup>218</sup>

---

<sup>215</sup> Alvesson och Due Billing 1999 s 103. Författarna hänvisar bl a till Leidners studie (1991) om försäljare i USA där tolkningen av yrket påverkades av om de flesta av utövarna var män eller kvinnor.

<sup>216</sup> Wharton 2005 s 183.

<sup>217</sup> A.a s 182.

<sup>218</sup> A.a. s 184-185.

Begreppet könskodning har använts av Larsson och Ohrlander vid studiet av gymnasieskolans program- och kursplanetexter.<sup>219</sup> Ett nära besläktat begrepp, könsmärkning, har använts av Westberg-Wolgemuth vid en undersökning av hur arbetsuppgifter och yrken konstrueras som kvinnliga eller manliga, och vilka faktorer som påverkar denna könsmärkning.<sup>220</sup> Sahlin-Andersson väljer att tala om yrkens könsidentitet och menar att ett yrkes könsidentitet spelar roll för gruppens interna relationer samt för hur uppgifter och ansvar fördelas inom gruppen.<sup>221</sup> Yrkets könsidentitet bidrar även till omgivningens förväntningar på yrkesutövarna samt yrkets status.

Identiteten bidrar också till vilken ställning och status och därmed vilket utrymme och vilken självständighet som gruppen ges. Den bidrar till att avgränsa grupper med olika identitet från varandra, och utgör därmed en utgångspunkt för arbetsfördelning och organisation.<sup>222</sup>

Jag väljer att använda begreppen *könskodat/könskodade* parallellt med *könat/könade*. Mitt intresse är att granska om vårdläraryrket har ett könskodat innehåll och/eller könskodade arbetsformer, utifrån intentionen att identifiera könade föreställningar om kunskap och lärande i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur. Jag är också intresserad av att granska om vårdlärarutbildarnas arbetsuppgifter kan kopplas till kön och om arbetsuppgifterna kontrasterar mot timlärarnas på ett könat sätt, utifrån min uppfattning att könade maktförhållanden kan tänkas påverka föreställningar om kunskap och lärande i en könad riktning.

Jag använder i begränsad omfattning Connells begrepp genusregim när jag anser att begreppet bidrar till att tydliggöra vilka föreställningar som dominerar inom kunskapskulturen och hur dessa föreställningar samspelar med övergripande genusrelationer. Eftersom min studie rör sig över tid och jag har indelat undersökningsperioden i tre perioder utifrån de kunskapskulturer jag identifierat, kommer det inte att vara *en* lokal genusregim eller *en* könskodning av vårdlärar-/vårdlärarutbildaryrket som jag beskriver utan flera.

Efter att ha identifierat ett könskodat innehåll eller könskodade arbetsuppgifter försöker jag utröna vilka mer eller mindre dolda föreställningar om kön som kan tänkas ligga bakom dessa praktiker. Här handlar det om det som Joan Acker benämner konstruerade föreställningar och symboler som legitimerar isärhållandet i en organisation utifrån en samhällelig genusordning.<sup>223</sup> Här finns en anknytning till Bernsteins begrepp klassifika-

---

<sup>219</sup> Larsson och Ohrlander 2005.

<sup>220</sup> Westberg-Wolgemuth 1996.

<sup>221</sup> Sahlin-Andersson 1997 s 224.

<sup>222</sup> A.a. s 224.

<sup>223</sup> Acker 1990. Även Scott, 1999, framhåller att det handlar om upplevda skillnader av kön samt hur kulturella könade symboler speglar/upprätthåller denna skillnad. Harding, 1986, talar om hur dualistiska symboler bidrar till arbetsuppdelning.

tion/åtskillnad, eftersom själva *isärhållandet* är en komponent i bevarandet av genusregimer.<sup>224</sup> *Isärhållande* liksom *integrering* är därför termer som är behjälpliga för att förstå hur genus är verksamt och hur förskjutningar och förändringar i genusregimer och könskodning kan ske.

## Erfarenhetsrum och förväntanshorisont

Vilka kollektiva erfarenheter finns i vårdlärarutbildarkollektivet under denna tidsperiod? För att fånga dessa använder jag historikern Reinhart Kosellecks begrepp *erfarenhetsrum*. Erfarenhet ser Koselleck som ett närvarande förflutet som finns tillgängligt i aktörernas minnen, och denna erfarenhet består av både rationell bearbetning och omedvetna förhållningssätt, liksom andras erfarenheter förmedlade av institutioner och generationer.<sup>225</sup> I erfarenheten finns tidsskikt samlade till en helhet utan kronologisk ordning "... eftersom den vid varje tidpunkt består av allt som kan hämtas ur minnet om det egna livet och ur vetskapen om andras."<sup>226</sup> Även om händelser kan dateras kan erfarenheterna av dessa händelser ha förändrats många gånger. I mina analyser använder jag mig av begreppet erfarenhetsrum i en kollektiv betydelse, dvs. det gemensamma erfarenhetsrummet i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur. Det blir givetvis inte någon helhetlig beskrivning av ett kollektivt erfarenhetsrum, utan jag försöker fånga de stora dragen i de erfarenheter som kan ha betydelse för hur kunskapskulturen tar form vid en viss tidpunkt. Vid en fixerad tidpunkt, kanhända i den utbildningsteknologiska perioden, finns då ett gemensamt erfarenhetsrum som har inflytande över det *nu* som då föreligger.

Nuet påverkas också av förväntningar inför framtiden; förväntningar som uppstår i nuet men som riktas mot framtiden. I den lokala kunskapskulturen finns förhoppningar om hur den blivande vårdläraren ska vara och vad hon ska veta och kunna. Min användning av Kosellecks begrepp *förväntanshorisont* riktas mot bilden av den framtida vårdläraren. Centralt i Kosellecks framställning är det spänningsfält som råder mellan erfarenhetsrum och förväntanshorisont. Spänningsfältet leder fram till nya eller nygamla föreställningar om vårdläraren, vilket påverkar hur lärarutbildningen utformas. Vårdlärarutbildarnas kunskapskultur rymmer erfarenheter som kan vara djupt förankrade, vilket innebär att traditionella inslag kan komma att integreras i nya sammanhang. Skapandet av nya framtidsvisioner som helt eller delvis bryter med erfarenhetsrummet kan också ske utifrån nya föreställningar som integreras i kunskapskulturen. Föreställningarna kan härröra från den statliga

---

<sup>224</sup> Se Hirdmans, 2001, genussystem som består av två komponenter, isärhållning och mannen som norm.

<sup>225</sup> Koselleck 2004 s 171.

<sup>226</sup> A.a. s 173.

styrningen men kan också förstås utifrån andra influenser, t.ex. pedagogiska inspiratörer. Ett stort glapp mellan erfarenhet och förväntan leder troligtvis till starkare spänningar i kollegiet. Det innebär att när spänningar eller konflikter mellan vårdlärarutbildarna synliggörs i dokument- och intervjumaterial kan det vara ett uttryck för att erfarenhetsrum och förväntanshorisont divergerar, och att vårdlärarutbildarna befinner sig på olika ställen i detta spänningsfält. Ibland löses konflikten med samexistens, ibland genom att viss kunskap och vissa lärandeformer utesluts. Jag använder dock begreppet förväntanshorisont när förväntningar integrerats i kunskapskulturen på ett mer eller mindre omfattande sätt.

När blir då tidigare erfarenheter ett närvarande förflutet? Min tolkning av Koselleck är att även erfarenheter av ganska färskt datum kan utgöra ett erfarenhetsrum, även om traditioner av äldre datum kan betraktas som mer seglivade. I och med att ett erfarenhetsrum kan vara mycket omfattande finns skilda stråk och traditioner i erfarenhetsrummet; erfarenheter som går att knyta till skilda inslag i förväntanshorisonten.

Utbildnings- och kursplaner samt andra texter i det material jag använt som härstammar från kunskapskulturen kan således ses som ett uttryck för såväl erfarenhetsrum som förväntanshorisont.<sup>227</sup>

---

<sup>227</sup> Linné, 2007, har använt Kosellecks begrepp för att resonera om tid, historia och tradition i ett läroplansteoretiskt sammanhang. Henrik Román, 2006, använder begreppen erfarenhetsrum och förväntanshorisont vid en undersökning om synen på gymnasiesvenskan i Sverige mellan 1947 och 1985. Román har använt sig av Kosellecks begrepp i en läroplansteoretisk ansats, och intresserat sig för spänningar mellan historisk och samtida reproduktion: annorlunda uttryckt som ett spänningsfält eller gap mellan erfarenhet och förväntan. I hans skildring är det dock, till skillnad från i min studie, statliga intentioner som utgör förväntanshorisonten, medan utbildningens historiska reproduktion främst ses som ett uttryck för erfarenhetsrummet.



# Kap 5 – Material och metod

## Introduktion

Syftet med min avhandling är att beskriva och analysera en lokal kunskapskultur i förfluten tid. För att få kunskap om föreställningar och värden i kunskapskulturen har såväl dokument som intervjuer använts. Den kunskap jag presenterar är konstruerad av mig som forskare utifrån det material som jag har haft tillgång till. Denna konstruktion svävar dock inte fritt eftersom den relaterar till ett historiskt skeende.

## En översiktlig presentation av materialet

Det dokumentmaterial jag använt är huvudsakligen material från före detta Lärarhögskolans, numera Stockholms universitets, arkiv: material som har nära anknytning till vårdlärarutbildningen. Materialet är omfattande och utgörs av:

- protokoll från:
  - kollegiemöten/arbetsmöten (1962-1999)
  - planeringskonferenser (1964, 1967-1977)<sup>228</sup>
  - SIHUS styrelsemöten (1959-1977)
  - utbildningsnämndens möten (1967-1977)
  - kursplanedelegationen (1960-1962)
  - ämneskonferenser (1966-1977)
  - betygskollegieprotokoll (1970- 1992)
  - institutionsstyrelsen (1981-1992)<sup>229</sup>
  - linjenämnden (1981-1993)<sup>230</sup>
- utbildningsplaner/kursplaner/lokala planer/kursbeskrivningar/studiebrev (1958-1999)

---

<sup>228</sup> Åren 1965 och 1966 anordnades inte några planeringskonferenser.

<sup>229</sup> Institutionsstyrelsen upphör 1992.

<sup>230</sup> Vad de olika styrelserna och nämnderna hade för uppgifter och vilka grupper som fanns representerade i respektive grupp preciseras senare, delvis under beskrivningen av dokumentmaterialet i detta kapitel men också i resultatkapitlen.

- prov/examinationsuppgifter (1958-1999)
- tjänstebeskrivningar (1959-1961)
- årsredogörelser (1958-1977), verksamhetsberättelser (1981-1989), verksamhetsplaner/verksamhetsbeskrivningar (1990-1996)
- korrespondens mellan Utbildningsdepartementet - Medicinalstyrelsen/SÖ/UHÄ - SIHUS styrelse/Linjenämnden (1958-1992)
- betygs- och bedömningsformulär (1958-1982)
- elevutvärderingar
- litteraturlistor
- fortbildningsansökningar
- tjänstematriklar

Bilagor som medföljer protokoll är ofta mer informativa än själva protokollet, eftersom där ofta finns en utvidgad beskrivning av ärenden som tas upp. Ofta kan dock bilagorna kategoriseras som något annat än bilagor för att tydliggöra vilken typ av dokument det rör sig om. Årtalen efter de olika dokumenten sammanfaller ofta med under vilken period, eller under vilka år, den typen av dokument existerar. Vissa upphör vid högskoleanknytningen 1977, då andra tillkommer. Undantag är linjenämndens protokoll som jag under de allra sista åren aktivt uteslutit på grund av det allmänna innehållet. Jag har inte heller studerat protokoll från institutionsstyrelsen och linjenämnden mellan åren 1977 och 1981. Skälet är att jag fann att de protokoll från senare tid som jag först studerade inte innehöll så mycket information, samt att de bilagor som medföljde protokollen också fanns arkiverade under diarieförda handlingar.

För att få klarhet i formuleringsarenans intentioner för vårdläro-utbildningen har jag granskat tryckta källor såsom statliga utredningar, propositioner och lagar/stadgar. Tidigare forskning har också hjälpt till att belysa formuleringsarenans intentioner och beslut. Jag har även integrerat en intern forskningsrapport som beskriver forskningsanknytningen i dokumentmaterialet.

Intervjumaterialet består av elva intervjuer med verksamma och pensionerade vårdläro-utbildare som alla arbetat under undersökningsperioden.

## Dokumentstudien

### Urvalet av dokumentmaterial

Syftet att få kunskap om vårdläro-utbildarnas kunskapskultur har varit utgångspunkten för urvalet av material. För att få fatt på den interna kunskapskulturen har jag främst använt mig av det material som vårdläro-utbildarna

själva producerat, eller material som beskriver skeenden vid möten där de deltar. Huvuddelen av dokumentmaterialet är lämningar från ett förflutet, t. ex. prov, kursplaner, protokoll, skrivelser, betygs- och bedömningsdokument, verksamhetsplaner och litteraturlistor. Vissa av lämningarna har ibland använts direkt i undervisningen. Källorna har uppstått under den tid som undersöks och uppfyller därmed det källkritiska kriteriet om *närhet* till det beskrivna.<sup>231</sup> Vissa källor kan betraktas både som lämningar och berättande källor, t. ex. när verksamheten under ett år beskrivs i en verksamhetsberättelse. I dokumentstudien framträder även en specifik berättande källa, i och med att jag använt Heymans studie av forskningsanknytningen vid vårdlärarutbildningen. Eftersom källans upphovsman är en av vårdlärarutbildarna i den undersökta kunskapskulturen har jag betraktat den både som ett uttryck för föreställningar och värden i kunskapskulturen och som en berättande källa *om* kunskapskulturen.

Utomstående betraktare skulle kunna ha inkluderats i högre utsträckning, t. ex. lärarstuderandes utsagor, men jag har valt att främst komma kulturen nära via dess bärare.<sup>232</sup> Det är även anledningen till att jag valt vårdlärarutbildare som informanter.

För att kunna besvara frågan om hur kunskapskulturen förhåller sig till den statliga styrningen av vårdlärarutbildningen krävs kunskap om formuleringens intentioner; intentioner som rör kunskap och lärande. Den styrning som direkt rör vårdlärarutbildningen finns att tillgå i arkivet i form av t. ex. direktiv, förslag och information. Mer övergripande dokument som lagar, delar av propositioner och utbildningsplaner har också ofta arkiverats.

### **Utbildningsplaner, kursplaner, kursbeskrivningar och studiebreve**

Studiet av *utbildnings- och kursplaner* och liknande dokument har varit viktigt för att identifiera föreställningar och värden i kunskapskulturen. Under hela tidsperioden har vårdlärarutbildarna haft ett stort eller relativt stort inflytande över dessa planer. Utbildnings- och kursplaner synliggör bland annat vilken kunskap som de blivande vårdlärarna anses behöva. Jag har betraktat planer som konstruerats av vårdlärarutbildare som ett uttryck för föreställningar om kunskap och lärande i kunskapskulturen.

I utbildnings- och kursplaner framkommer även hur utbildningen till vårdlärare organiseras samt vilka arbets- och examinationsformer som används. Det innebär att föreställningar inom kunskapskulturen även kan identifieras utifrån organiseringen av det egna lärarbetet vid lärarutbildningsanstalten.

---

<sup>231</sup> Kjeldstadli 1998, kap 12, om källgranskning.

<sup>232</sup> I begränsad omfattning har jag tagit del av lärarkandidaters utvärderingar och deras åsikter och beskrivningar av utbildningen. I intervjuerna med vårdlärarutbildarna kan också vissa av utsagorna som rör tiden som lärarkandidat ses som betraktelser utifrån.

Vid studiet av utbildnings- och kursplaner över tid synliggörs även förändringar och stabilitet i föreställningar och värden. Vid användning av Bernsteins begrepp framträder i planerna även lokala maktförhållanden mellan olika ämnen och ämnesföreträdare samt mellan lärare och studerande.

*Studiebrev* tillkommer på 1990-talet när vårdlärarutbildningen börjar anordnas på distans med ett färre antal fysiska möten. I breven ges en ganska omfattande beskrivning av kursen, där till exempel examinationsuppgifter, litteratur, teoretiska perspektiv och innehåll presenteras. Det finns också översiktliga *kursbeskrivningar*. Dessa studiebreven och kursbeskrivningar kan i princip betraktas som en utvidgad kursplan där föreställningar inom kunskapskulturen framträder.

### **Kollegiemöten/arbetsmöten**

Protokoll från möten där vårdlärarkollegiet träffas finns från nästan hela perioden. De varierar dock när det gäller vilket kunskapsbidrag de ger. Under perioden fram till 1977 är det främst vid planeringskonferenser som kunskaps- och lärandefrågor diskuteras, medan kollegiemöten i stor utsträckning ägnas åt praktiska frågor. Efter nedläggningen av SIHUS, i och med högskoleinrådet, blir kollegiemötena, som så småningom byter namn till arbetsmöten, något mer informativa. Kollegieprotokoll ger dock en bild av en gruppens arbetsliv, i dess vardag av möten, praktiska frågor och undervisning. De ger också en bra bild av kunskapsintressen i kollegiet, i och med att kollektiv och enskild fortbildning liksom deltagande i konferenser, ofta nämns vid dessa möten. Om en tydlig inriktning mot vissa kunskapsområden kan skönjas har jag betraktat det som en indikation på att områdena ses som centrala inom kunskapskulturen.

### **Planeringskonferenser, ämneskonferenser och kursplanedelegationen**

Vid vissa möten förekommer deltagare som jag inte inkluderar i kunskapskulturen. Ibland innebär det inte något större problem. Om inte enighet råder, t. ex. vid *ämneskonferenser* eller vid *kursplanedelegationens* möten där både timplärare och vårdlärarutbildare från Stockholm deltar, preciseras ofta gruppens specifika åsikter, vilket gör att det vårdlärarutbildarna som grupp uttrycker ändå framträder. *Planeringskonferenser*, som pågår fram till 1977 två gånger per år, intar här en särställning, eftersom dessa konferenser är gemensamma för hela gruppen av vårdlärarutbildare i Sverige. Dessa konferenser är tillika de möten som via protokollen ger mest information om föreställningar om kunskap och lärande under tidsperioden 1958-1977, eftersom pedagogiska frågor ofta diskuteras. Min bedömning är att dessa möten ändå bidrar med mycket kunskap om kunskapskulturen i Stockholm, grundar sig på att vårdlärarutbildarna från Stockholm är i klar majoritet, ofta till antalet

fler än dubbelt så många som övriga orters deltagare tillsammans.<sup>233</sup> Stockholm har också status som centralort för utbildningen, och mötena hålls alltid i Stockholm. Det innebär att medan representanter skickas från övriga SIHUS-orter Göteborg, Malmö och Umeå, kan lärarna i Stockholm delta med full styrka.<sup>234</sup> Protokollen är utförliga, vilket innebär att personer som framför åsikter eller presenterar idéer ofta namnges, något som har inneburit att jag ofta kan särskilja åsikter mellan representanter för olika orter. Enigheten vid mötena ter sig dock stor, vilket kan tyda på stora likheter i föreställningar och värden vid de olika utbildningsorterna.<sup>235</sup> Enigheten kan också vara ett uttryck för Stockholmslärares dominans.

### **Prov/examinationsuppgifter**

*Prov* finns bevarade i ett stort antal från den tidiga perioden. Under senare år försvinner prov som examinationsuppgift. I stället redovisas kunskap till exempel genom diskussionsfrågor och utredande frågor utifrån litteratur eller genom skrivuppgifter enskilt eller i grupp.

På vilket sätt kunskapsredovisningen sker säger en hel del om föreställningar om kunskap och lärande och om den sociala ordning som råder. Provs och uppgifters innehåll signalerar också vilken kunskap som anses vara värdefull att erövra, eller som i vissa perioder, vad som anses vara möjligt att bedöma. Jag har studerat prov från alla ämnen, men har utifrån utrymmes-skäl och studiens syfte valt att endast närmare presentera några prov som konstruerats av vårdlärarutbildarna i ett av dessas huvudämnen. Däremot har studiet av prov i olika ämnen gett mig förståelse för vilka kunskaper som vårdläraren anses behöva i ett mer helhetligt perspektiv.

### **Betyg och bedömningsformulär**

Betygs- och bedömningsformulär är informativa, i och med att de ger kunskap om vad som anses vara värt att bedöma och/eller betygsätta. Kampen om betygens existensberättigande är också en kamp där grundläggande föreställningar om kunskap och lärande synliggörs. I min studie försvinner betygens betydelse under 1980-talet, i och med att särskiljande betyg inte längre ges, endast godkänd eller icke godkänd.

---

<sup>233</sup> Från Malmö och Umeå deltar endast en till två studieledare medan Göteborg representeras av två till fyra personer.

<sup>234</sup> Antalet studieledartjänster 1975 (förutom de centrala administrativa tjänsterna som alla finns i Stockholm) är 13 i Sthlm, 11 i Mölndal/Göteborg, 3 i Malmö och 2 i Umeå, rapport 1975 11 04 – inventering vid SIHUS inför högskoleanknytningen. Rektor för alla orter finns i Sthlm. Två biträdande rektorer finns dessutom, en i Stockholm och en i Mölndal/Göteborg.

<sup>235</sup> Detta styrks i Walldals beskrivning av vårdlärarutbildningen i Göteborg mellan åren 1977 och 1996. Vid högskoleinträdet, vilket är samma år som SIHUS upphör, anger hon att utbildningen är behovsbaserad, att en mångfald av arbetsformer förordades och att undervisning i projektform och smågrupper var vanligt. Beskrivningen visar på likheter med kunskapskulturen i Stockholm.

### **Årsredogörelser, verksamhetsberättelser och verksamhetsplaner**

*Årsredogörelser* sammanställs av SIHUS styrelse på uppdrag av departementet. De ger främst kunskap om sakförhållanden, t. ex. utbildningens dimension och anställda lärare. *Verksamhetsberättelser* skrivs under 1980-talet av prefekten vid vårdlärarutbildningen, och prefekten är en av vårdlärarutbildarna. I verksamhetsberättelserna, som tillkommer utifrån direktiv uppifrån, presenteras kollegiets synsätt på kunskap och lärande. Presentationen kan ses som ett sätt att profilera utbildningen, genom att framhålla det som anses vara specifikt för utbildningen och det som internt uppfattas som centralt. Utifrån kunskap från övrigt material och utifrån framställningsformen, betraktar jag dessa beskrivningar som uttryck för ett kollektivt synsätt. Under några år på 1990-talet finns *verksamhetsplaner* eller *verksamhetsbeskrivningar*, där avdelningen för vårdlärarutbildningen utifrån direktiv uppifrån bland annat framhåller interna styrkor och svagheter. Detta material har jag betraktat på ett likartat sätt som verksamhetsberättelserna.

### **Protokoll från SIHUS styrelse, linjenämnd och institutionsstyrelse**

Protokollen från SIHUS styrelse har varit informativa för att få en bild över vårdlärarutbildningen och dess villkor vid tiden före högskoleinträdet. Dessa protokoll är ofta detaljrika. Efter 1977 blir protokollen från institutionsstyrelsen och linjenämnden mer knapphändiga, och kräver ofta ytterligare information för att kunna tolkas, till exempel i form av medföljande bilagor. I och med institutionsstyrelsens nedläggning 1992, och en gemensam linjenämnd för Institutionen för pedagogik, har jag avslutat min granskning av dessa protokoll på grund av deras allmänna inriktning.

### **Korrespondens mellan departement, statlig myndighet och vårdlärarutbildningen**

Under 1960-talet och i början av 1970-talet skedde korrespondens i alla riktningar. SÖ skickade t. ex. förslag om utbildningens utformning och diskussionspromemorior till såväl SIHUS som departementet. SIHUS styrelsordförande kunde tillsammans med institutets rektor framföra institutets/kollegiets synpunkter på givna förslag. Departementet informerade om fattade beslut. Korrespondensen ger kunskap om vilka frågor som var på dagordningen, samt formuleringsarenans intentioner och beslut, och även vad SIHUS anser om föreslagna förändringar. Vid UHÄ: s övertagande sker inledningsvis viss korrespondens, t. ex. när det gäller direktiv för lokal kursplanekonstruktion. Denna instans blir dock allt osynligare under åren, och information från UHÄ och departement verkar endast skickas vid större förändringar. Korrespondens från vårdlärarutbildningen sker nu mest internt, till rektor och till den lokala högskolestyrelsen.

Min ambition med studiet av korrespondensen är att synliggöra villkor för utbildningen samt formuleringsarenans synsätt på kunskap och lärande i

vårdlärarutbildning/lärarytutbildning. Här har jag dock även tagit hjälp av tidigare forskning, eftersom statliga intentioner för lärarytutbildning och övrig utbildning redan finns beskrivna i hög utsträckning. Jag har dock närstuderat några utskick av SÖ från 1970-talet för att granska skillnader mellan formuleringsarenans och kunskapskulturens föreställningar under den andra perioden. Under 1980- och 1990-talet riktas främst statliga intentioner mot övergripande frågor som rör all lärarytutbildning, vilket speglar den decentralisering som skett.

### **Statliga utredningar, propositioner och lagar/stadgar**

Jag har tagit del av ett flertal statliga utredningar. Det gäller utredningar som rör sjuksköterske- och vårdlärarutbildning, utredningar om lärarytutbildning, högskoleutredningen U 68 och yrkesutbildningsutredningen under 1960-talet. SIHUS stadgar, högskolelagen liksom propositioner som direkt påverkar vårdlärarutbildningens utformning har jag också granskat, liksom den centrala utbildningsplanen 1977 samt 1993 års högskoleförordning med examensbeskrivningar.

### **Rapport**

En av de *rapporter* som skrivs internt, Ingrid Heymans *Tio år av forskningsanknytning*, har fått utrymme som material eftersom det hon skriver är centralt för min studie.<sup>236</sup> Rapporten innehåller beskrivningar av vad som hänt mellan 1977 och 1987, vilket innebär en nära skildring av aktiviteter som skett i riktning mot ett mera vetenskapligt förhållningssätt. Rapporten är också intressant därför att intervjuer skett med vårdlärarutbildare i senare delen av 1980-talet, vilket innebär att deras subjektiva uppfattningar om vårdlärarutbildningen *just då* framträder; uppfattningar som ibland har tydliga kopplingar till föreställningar om kunskap och lärande i kunskapskulturen. Tillika är rapporten intressant därför att dess utgångspunkt är ”inifrån” kunskapskulturen, i och med att författaren är en av de verksamma vårdlärarutbildarna.

### **Övrigt material**

Vissa delar av materialet går inte att på ett enkelt sätt kategorisera i ett visst fack. Eftersom mitt syfte har varit att få kunskap om föreställningar i kunskapskulturen och att förstå dessa föreställningar i relation till formuleringsarenans intentioner och lokala och samhälleliga maktförhållanden, har inget material som jag ansett bidragit till sådan kunskap uteslutits. Vissa material dyker upp sporadiskt i arkivet, som t. ex. *tjänstebeskrivningar* och *elevutvärderingar*. *Litteraturlistor* har jag använt mig av för att få en bild av innehållet i utbildningen, men inte refererat till i någon nämnvärd utsträckning. *Tjänstematriklar* har bidragit med kunskap om antalet anställda och med

---

<sup>236</sup> Heyman 1989.

namn på tänkbara informanter. *Fortbildningsansökningar* har varit ett sätt att spåra dels vilken fortbildning som ses som intressant samt när fortbildningen differentieras i kollegiet. I anslutning till möten finns ofta *underlag till beslut*, t. ex. arbetsgrupper som skriftligt presenterar sina slutsatser. Det kan också röra sig om *diskussionsunderlag* eller *informationstexter*.

Sammanfattningsvis har arkivet haft en stor betydelse för min studie, och dess omfång har möjliggjort en belysning av hela tidsperioden.

## Metod

Hur har jag då granskat de texter som producerats av vårdlärarutbildare eller i nära anslutning till deras kultur? Min ständiga mentala följeslagare i denna granskning har varit *huruvida dessa texter säger något om vårdlärarutbildarnas föreställningar om kunskap och lärande*. Det kan handla om att ett kunskapsinnehåll eller vissa undervisnings- och utvärderingsformer framhålls. Vad som anses som viktigt och/eller problematiskt kan också framkomma genom att observera vilka frågor som står på dagordningen. Det handlar dock hela tiden om att jag som forskare måste tolka dessa utsagor i sitt sammanhang och i relation till andra utsagor i materialet. Eftersom mitt syfte är att identifiera dominerande föreställningar och värden i kunskapskulturen krävs att ett flertal utsagor/övrigt material samspelar i en viss riktning.

Jag har också varit intresserad av när strider och motsättningar uppstår mellan vårdlärarutbildarna och andra lärargrupper eller överordnade organ. Sådana motsättningar är synliga i protokoll från vissa möten där både timlärare och vårdlärarutbildare deltar. De framträder också i skrivelser från vårdlärarkollegiet till högre instanser, t. ex. som en reaktion mot centrala/lokala förslag som påverkar vårdlärarutbildningen. Motsättningar har visat sig vara en viktig informationskälla, eftersom de åsikter som vårdlärarutbildarna har ofta uttrycks särskilt tydligt inför en grupp/statlig myndighet med annan åsikt. Argumenterande texter eller argument som protokollförts har på så sätt bidragit med mycket kunskap om vårdlärarutbildarnas kunskapskultur. Dessutom ger dessa motsättningar en insyn i den sociala ordning som råder mellan olika grupper, och när denna ordning är på väg att förändras. Ibland uttrycks t. ex. ganska tydligt hur vårdlärarutbildarna ser på lärares och studerandes roller.

Jag har dock hela tiden försökt vara lyhörd i min tolkning av vad argumentationen syftar till, för att förstå vilka föreställningar och värden som den kan ses som ett uttryck för. Det kan också beskrivas som att jag utifrån källkritikens tendenskriterium varit uppmärksam på om källorna präglats av en viss tendens som inte har att göra med föreställningar om kunskap och lärande.

I granskningen av materialet har jag varit observant på förändringar och förskjutningar som sker inom kunskapskulturen. Jag har försökt upptäcka



nyanser i ”talet” som ger en fingervisning om att ett nytt sätt att tänka är i antågande. Det kan gälla t. ex. förändrade åsikter och beslut i en viss fråga, nya Lösningsstrategier på problem, nya begrepp och nytt innehåll som får utrymme och ett ökat intresse för nya fenomen. Jag har också varit observant på när differentierade åsikter blivit synliga i gruppen vårdläroarbildare, och vilka åsikter som gått segrande ur striden. Granskningen har lett till struktureringen av resultatet i tre perioder utifrån identifierade brott. Brotten har inneburit att vissa föreställningar ersatts av andra, eller att nya föreställningar tillkommit vid sidan av de tidigare.

Sökningen i det interna arkivmaterialet har kännetecknats av att hellre granska för mycket material än för lite. Det har bidragit till att jag inte gått miste om material som kunde ha bidragit till svar på mina frågeställningar. Ett exempel är att jag endast har kunnat göra stickprov i det material som består av alla diarieförda handlingar på grund av dess omfattning. Det har dock varit sällsynt att stickproven resulterat i nytt material med bäring för min studie, eftersom de texter jag hittat där redan förekommit som bilagor till protokoll jag tidigare granskat.

Vid genomgången av materialet har jag dels tagit kopior av relevant material, dels fört anteckningar vid granskning av protokoll. Min ambition har varit att hellre ta en kopia för mycket än för lite, om jag inte med säkerhet vid insamlingen varit klar över materialets relevans. Det har varit tidskrävande och resulterat i ett stort antal pärmar, men det har också bidragit till en förtrogenhet med materialet. Kopior och anteckningar har också bidragit till möjligheter att om och om igen återvända till materialet.

Rent konkret har materialet granskats i kronologisk ordning. Jag har dock följt ett material under ett antal år för att sedan ta itu med nästa under samma tidsperiod. Jag har gjort sammanställningar av det jag ansett vara viktigt. Till exempel har det som jag tolkat som de viktigaste utsagorna utifrån kollegiemöten under en period nedtecknats. Andra sammanfattningar har varit mer bearbetade, t. ex. en genomgång av kursplaner för ett visst ämne över tid där konstans och förändring särskilt observerats. I vissa sammanställningar har jag koncentrerat mig på att följa spår för att urskilja brott och förskjutningar, t. ex. när det gäller övergången mellan perioderna.

## Intervjumaterial

Att jag även har använt mig av intervjuer som källa till kunskap om kunskapskulturen har flera skäl. Samtal med informanter som var delaktiga i de processer som framgår i dokumenten, kan fylla ut ett skriftligt källmaterial och bidra med illustrationer. Intervjuerna bör dock inte endast betraktas som ett komplement till det skriftliga materialet. Viss kunskap finns enbart att tillgå via de muntliga källorna, eftersom allt inte finns nedtecknat. Det går till exempel att tänka sig att föreställningar om kunskap och lärande som

baseras på en praktisk tradition inte alltid dokumenteras i lika stor utsträckning som mer teoretiska traditioner. I mitt material framträder t. ex. forskningsanknytningen allra tydligast i dokumentmaterialet. Specialarbeten som de studerande gjort har sparats liksom de rapporter som skrivits av vårdläraryrktbildarna själva. Rapporter från forskningsanknytningskonferenser ges utrymme vid personalmöten. Vid intervjuerna framträder det gruppdynamiska synsättet tydligare än i dokumenten, t. ex. när man berättar om hur undervisning utformades rent konkret.

En annan unik kvalitet med intervjuer är att de ger kunskap om subjektiva uppfattningar på ett annorlunda sätt än dokument ger, eftersom det är tillåtet att vara subjektiv i ett samtal. Förhållanden vid utbildningen som inte uttrycks i dokument kan vid intervjuer lyftas fram i ljuset och reflekteras över. I denna studie blir det t. ex. endast synligt i intervjumaterialet att kollegiet var oenigt i valet av teorier/litteratur i ett visst ämne under en viss tid. Ytterligare en fördel med intervjuer, är att de kan sägas filtrera bort en del av bruket. Det som informanterna minns och berättar om är ofta fenomen som de uppfattar eller har uppfattat som viktiga, på ett kollektivt och/eller individuellt plan. Vid dokumentstudier kan mängden material stundtals skymma sikten av centrala fenomen. Det innebär inte att varje individ minns det som är centralt i kunskapskulturen, att alla minns samma saker, eller att ingen censur sker mellan det som minns och det som förmedlas till mig som intervjuare.

I och med att intervjuerna skedde tidigt har de troligen fått mig att rikta blicken i en viss riktning, vilket både kan ses som en fördel och en nackdel. Jag anser dock att fördelarna har övervägt.

## Intervju som forskningsmetod

Att använda öppna intervjuer som metod innebär att jag som forskare antagit en specifik teoretisk ståndpunkt. Metoden innebär inte att jag som objektiv intervjuare genom mina frågor ska få tillgång till det som redan finns inuti ett objekt. Som Holstein och Gubrium uttrycker det:

Respondents are not so much repositories of knowledge – treasuries of information awaiting excavation – as they are constructors of knowledge in collaboration with interviewers.<sup>237</sup>

På liknande sätt uttrycker Mishler sig; intervjun ska ses som en språkhandling, inte som en icke-språklig stimuli- och responsituation utifrån frågor och svar.<sup>238</sup> Intervjuer ger på så sätt inte bara ledtrådar om föreställningar och skeenden, utan kan också ses som en metod som ger tillgång till informanternas meningsskapande; ett meningsskapande som också jag som intervjuare

---

<sup>237</sup> Holstein och Gubrium 1995 s 4.

<sup>238</sup> Mishler 1986 talar om intervjuer som speech events eller speech activities.

är delaktig i genom mina frågor. I berättelser kombineras aspekter som erfarenheter, känslor, åsikter och förhoppningar till en helhet.<sup>239</sup> Bruner menar att det inte ens går att särskilja det levda livet från det liv som berättas.

I have argued that a life as led is inseparable from a life as told – or more bluntly, a life is not “how it was” but how it is interpreted and reinterpreted, told and retold ...<sup>240</sup>

Meningsskapandet rymmer såväl en individuell som en kollektiv dimension. Det sätt på vilket berättelser konstrueras i intervjun involverar även andras erfarenheter och på så sätt också deras meningsskapande. I diskussionen reflekterar jag över den kollektiva dimensionen av meningsskapande.

## Urval och genomförande av intervjuer

Förteckningar över anställda vid vårdläroutbildningen har funnits tillgängliga för hela perioden. Däremot har sällan omfattning av tjänster framgått i förteckningarna, eller vilken yrkesbakgrund respektive person har. Här har jag tagit hjälp av en av informanterna med mycket lång tjänstgöringstid för att identifiera tänkbara personer för min studie. De kriterier jag utgått ifrån är att alla ska ha en bakgrund som sjuksköterska och att de ska ha arbetat under ganska lång tid. Dessa kriterier har i princip uppfyllts vid alla intervjuer, utom en, där personen ifråga endast arbetat under fyra års tid, vilket är kort tid i jämförelse med övrigas tjänstgöringstid. Intentionen, liksom vid dokumentstudien, har varit att komma nära kulturen via dess bärare. Nackdelen med att ett flertal av de intervjuade personerna har arbetat mycket länge är att tidsperspektivet blir svårare att få klarhet i, men det kompenseras via dokumentstudien. Fördelen har varit att betydelsefulla personer med inflytande och tillhörighet i kulturen har fått komma till tals.

Utvalda personer kontaktades via telefon. Om personerna var intresserade av att medverka bestämde vi tid och plats för intervjun. Vissa intervjuer skedde i informanternas hem, andra på min arbetsplats, allt utifrån de intervjuades önskemål. Någon ville ha ytterligare betänketid, vilket innebar att jag återkom vid ett senare tillfälle. Innan intervjun genomfördes skickades ett brev hem till informanterna, där studien kortfattat beskrevs.

Antalet genomförda intervjuer är elva. Dessutom har jag intervjuat en person som endast varit anställd på 2000-talet för att få kunskap om utbildningens nutida utformning. Två av informanterna är män men av konfidentialitetsskäl har alla vid citering fått kvinnonamn. Tre tillfrågade personer har av olika skäl avböjt medverkan. En av dem bidrog till studien via telefon,

---

<sup>239</sup> Holstein och Gubrium 1995 s 28.

<sup>240</sup> Bruner 1987 s 31.

och jag antecknade och använde det sagda för att få ökad förståelse för kunskapskulturen.

Av konfidentialitetsskäl anger jag inte mellan vilka år respektive person varit anställd, men hela tidsperioden täcks, utom de allra första åren. 1964 anställdes den första av de intervjuade personerna som studieledare vid SI-HUS. Erfarenheter finns dock från tidigt 1950-tal, i och med att de intervjuade ombads berätta om sin egen studietid. Den som anställdes senast av de intervjuade anställdes i mitten av 1980-talet. Anställningstiden varierar från fyra till trettiosex år. Vid intervjuernas genomförande var tre vårdlärarytildare fortfarande verksamma inom utbildningen.

Intervjuerna ägde rum år 2005. Frågorna rörde främst vårdlärarytildningen men också t. ex uppväxt, övrig utbildning och arbetsliv.<sup>241</sup>

Min intention var att skapa en intervjusituation där informanterna förstod att det var deras utförliga berättelser som var det intressanta. Som intervjuare försökte jag skapa en kommunikation som gick ut på att jag med öppna frågor indikerade en riktning på berättandet, men att informanten var fri att associera och att följa egna spår under intervjuens gång.

Att jag var lärare, men inte utbildad sjuksköterska/vårdlärare påverkade säkerligen kommunikationen.

When we talk with someone else about the world, we take into account who the other is, what the other person could be presumed to know, 'where' that others is in relation to ourself in the world we talk about.<sup>242</sup>

Kanske informanterna beskrev vissa fenomen mer grundligt, därför att jag inte förväntades känna till kontexten. Det kan givetvis också ha inneburit att jag inte förstod vissa fenomen till fullo, eller att intervjun blev mer distanserad i och med att vi inte delade samma yrkeserfarenheter.

Bourdieu menar att genom ett aktivt och medvetet lyssnande minskas det språkliga och symboliska våld som präglar en intervjusituation.<sup>243</sup> Mitt förhållningssätt har varit att uppmuntra berättande, och att bekräfta det sagda. Med "bekräfta" avses att jag har visat att jag har förstått det informanterna försöker förmedla genom berättandet, också den mer underliggande meningen. Detta har jag gjort genom att till exempel relatera till det sagda eller ställa följdfrågor. Vid något tillfälle har jag knutit an till egna lärarerfarenheter, för att skapa en relation utifrån det yrke som jag och informanten har gemen-

---

<sup>241</sup> Vid intervjuernas genomförande fanns idéer om ett livshistoriskt perspektiv, vilket innebar att informanterna berättade om hela sitt liv, inte endast om tiden som vårdlärarytildare. Med tanke på det fåtal personer som arbetat vid institutionen i Stockholm uteslöts detta livshistorieperspektiv senare, på grund av att risken för identifikation av informanterna. Livshistorieperspektivet medförde att intervjuerna blev mellan två och fyra timmar långa, ofta med paus för kaffe eller mat.

<sup>242</sup> Baker 1982 s 109.

<sup>243</sup> Bourdieu 1993 s 906.

samma erfarenheter av.<sup>244</sup> Att uppmuntra informanternas berättelser kräver att jag som intervjuare är aktiv och ställer frågor som hjälper till att strukturera informanternas konstruktion av berättelser.<sup>245</sup>

I intervjusituationen har jag försökt komma så nära de intervjuades upplevelser, eller livsvärld, som möjligt, eftersom jag sett det som metodologiskt viktigt för att förstå föreställningar om kunskap och lärande och värden i kunskapskulturen. Det distanserade betraktelsesättet har i första hand ägt rum vid analys och tolkning.<sup>246</sup>

Intervjuernas ordning spelade viss roll för hur jag som intervjuare gav respons och ställde följdfrågor, eftersom jag efter ett antal intervjuer fick alltmer kunskap om vårdlärarutbildningen och dess kontext. Mönster började också urskiljas och berättelser återkom.

Efter intervjuerna erbjöd jag att skicka utskrifter av intervjuerna till informanterna, vilket flertalet önskade. Inga informanter hade dock några kommentarer om innehållet i utsagorna.

## Intervjubearbetning och analys

Intervjuerna transkriberades i sin helhet, först mycket noggrant med varje ord som upprepades, sedan något mer liberalt, även om grundregeln fortfarande var att transkribera så exakt som möjligt. Därefter återvände jag inte till det inspelade materialet, utan utskriftarna har varit det material som använts vid databearbetningen. Med ett transkriberat material finns en unik möjlighet att uppfatta nyanser i och med att inte bara örat, utan också ögat, kan granska de språkliga vindlingarna. Redan vid intervjutillfället skapas mening, liksom vid alla kommunikationstillfällen, men vid användning av intervju som forskningsmetod finns möjligheten att återvända och på nytt granska det som sagts.

Att intervjuerna genomfördes innan den huvudsakliga dokumentstudien ägde rum har troligen haft betydelse för hur jag läst och tolkat dokumenten. Förfaringssättet bör dock snarare ses som cirkelformat, eftersom jag återkommit till intervjuutskrifter efter dokumentstudierna och läst dem utifrån ny kunskap och förståelse.

Redan efter några intervjuer framstod olika perioder i utbildningens historia utifrån informanternas berättelser. Det skedde inte genom exakta tidsangivelser, utan genom att de turbulenta sjuttioårsåren stod som ett slags mittpunkt med ett *före* och ett *efter*. Detta har påverkat min indelning i perioder, i och med att också dokumenten pekade i samma riktning. Trots att jag sedan försökt identifiera förskjutningar vid andra tidpunkter, har jag inte i doku-

---

<sup>244</sup> Se Skawonius 2005, s 48, om att försöka skapa gemensamma referenspunkter med den man intervjuar.

<sup>245</sup> Holstein och Gubrium kap 5.

<sup>246</sup> Se Kvale 1997 om att komma nära livsvärlden. Se också Bourdieu 1993 s 906.

mentmaterialet funnit så starka uttryck för förskjutningar att det går att tala om en förändrad kunskapskultur.

Inledningsvis har intervjuerna lästs som en helhet, och jag har antecknat kommentarer i marginalen, och markerat viktiga partier. Utifrån den period jag studerat närmare har sedan olika sammanställningar gjorts, t. ex. översiktliga sammanställningar över utsagor om en viss tidsperiod, men också sammanställningar utifrån olika teman. Dessa teman har exempelvis varit en översikt över alla utsagor som berör forskningsanknytning, eller alla utsagor som rör undervisningsformer över tid. Jag har också gjort sammanställningar som berör subjektiva uppfattningar i ett nu, t. ex. vad en vårdlärare bör kunna, liksom rena faktauppgifter om informanterna som skolgång och yrkesutbildning etc.<sup>247</sup> I och med att materialet har varit mycket omfattande har sammanställningar varit nödvändiga för att få en överblick och kunna jämföra olika informanternas utsagor. Under hela arbetet har jag dock gång på gång återkommit till intervjuutskriften för att komma närmare det ursprungligt sagda.

Eftersom intervjuerna kan liknas vid ett samtal utifrån vissa teman, har mitt förhållningssätt varit att notera i vilket sammanhang som utsagor förekommer. Det har inneburit att jag studerat mina egna frågor och kommentarer och i vilket sammanhang som utsagorna förekommer.<sup>248</sup> På grund av utrymmesskäl och att de citat jag lyft fram kan vara en del av en längre sammanhängande berättelse, osynliggörs delvis mina frågor i resultatredovisningen, även om de har funnits med när jag tolkat det som informanterna uttrycker.

Att tala om ett *då* i ett *nu* innebär att ett flertal erfarenheter gjorts efter det skeende som beskrivs. I informanternas beskrivningar framträder ofta vilka föreställningar om kunskap och lärande som informanterna idag tar avstånd ifrån respektive fortfarande helt eller delvis sympatiserar med. Jag har utifrån denna kunskap reflekterat över hur en hög eller låg grad av överensstämmelse mellan nutida och dåtida uppfattningar kan antas påverka den framställning som görs. När jag anser att sådana förhållanden framträder kommenterar jag det i resultat eller i resultatanalys.

## Etiska aspekter

Jag har redan angett att konfidentialiteten är en anledning till att jag inte redovisar mellan vilka år varje person arbetade.<sup>249</sup> I resultatredovisningen har

---

<sup>247</sup> När det gäller vårdlärarutbildarnas uppfattningar om vad vårdlärare bör kunna har detta resulterat i ett antologibidrag, Eliasson 2008.

<sup>248</sup> "Interview data, like any other, must be interpreted against the background of the context in which they were produced." Hammersley och Atkinson, 1983 s 126.

<sup>249</sup> För konfidentialitetskravet och andra forskningsetiska principer, se Vetenskapsrådets "Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning". [www.vr.se](http://www.vr.se) (2009-03-10)

jag även gett informanterna fingerade namn. Det är dock svårt att garantera att inte någon av de närmast berörda, till exempel kollegor, känner igen utsagor som de förknippar med vissa personer, även om mina ansträngningar har varit att så långt som möjligt försvåra denna identifikation. Därför har jag i slutskedet av arbetet skickat ut en förfrågan till informanterna om de önskade att i förväg läsa de resultatkapitel där de citerades. Tanken var att de skulle ges möjlighet till att lägga fram synpunkter före publicering. En övervägande del önskade att läsa texten, men ingen framförde sedan synpunkter som innebar ett ifrågasättande av texten.

Vid citering har jag varsamt förändrat texten genom att stryka vissa upprepningar och ändra påtagliga grammatiska fel, utifrån etiska hänsyn gentemot informanterna, men också för att öka läsbarheten.

I det informationsbrev som jag skickade ut före intervjun framhölls också rätten att avbryta intervjun om personen så önskade, och att deltagandet var frivilligt. Ingen valde att avbryta efter att ha accepterat att delta i studien.

## Analys av materialet som en helhet

Analyserna har gjorts utifrån resultat från både dokument- och intervju-material, utifrån ambitionen att väva samman materialet för att kunna beskriva och analysera en kunskapskultur och dess relation till statlig styrning och maktförhållanden. Trots att jag har varit observant på spänningar och divergerande uppfattningar i materialen och mellan materialen har min resultatredovisning och mina analyser styrts av syftet att identifiera bärande föreställningar och värden i en kunskapskultur. Jag har inte upptäckt fenomen som inte går att sammanföra. Snarare har mångfalden i materialet bidragit till att bilden blivit nyanserad och rik. I stort sett har jag därför låtit de olika materialen samverka för att kunna teckna en bild; en bild som jag sedan belyser från olika håll i mina analyser. Det jag gjort skulle också kunna uttryckas med hjälp av Clifford Geertz metafor om kulturen som en väv av betydelse- eller meningstrådar.

Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning.<sup>250</sup>

Dessa betydelsestrådar har jag försökt identifiera via dokument- och intervjustudier för att få fram en väv av kunskapskulturens föreställningar och värden. Denna väv har jag sedan betraktat från olika utkikspunkter. Ibland har jag funderat över hur maktförhållanden påverkat vävens utformning, ibland

---

<sup>250</sup> Geertz 1993 [1973] s 5.

har jag snurrat mig djupare in i väven för att se hur vissa varptrådar och inslag förstärker varandra och förändrar helheten. Väven är ständigt utsatt för förändringar. Ibland klipps trådar och inslag av, men för det mesta kompletteras väven med nya inslag och trådar, medan de tidigare trådarna finns kvar, ibland dock tunna och försvagade.<sup>251</sup>

---

<sup>251</sup> Se också Sandström 2008 s 87-105 som använder vävmetaforen för att förstå den kunskapskultur som präglade utbildningen till vårdlärare över tid.



# Kap 6 - Förmedlingspedagogik och utbildningsteknologi 1958 – 1974

## Introduktion

Under en ganska lång tid, från 1958 och ungefär till 1974, har jag funnit uttryck för en specifik kunskapskultur i gruppen av vårdlärarutbildare/studieledare. Trots smärre förskjutningar i föreställningar om kunskap och lärande under perioden, vilka synliggörs i texten, är föreställningarna påtagligt stabila.

Kapitlet inleds med en kortfattad samhällelig tidsbeskrivning. Den följs av en kort översyn över de maktförhållanden som råder vid institutet, såväl formella som informella. Jag redogör sedan för organisation, kurser och lärare vid SIHUS under perioden. Sist i den inledande kontextualiseringen tas övergripande statliga beslut som får betydelse för vårdlärarutbildningens framtida utformning upp. Därefter redogör jag för vårdlärarutbildningen i dess helhet: övergripande mål, huvudsakligt innehåll, arbetsformer och betyg. Eftersom utbildningsplanerna från 1963 och 1967 konstrueras på den lokala arenan ägnas dessa ett något större intresse än utbildningsplanen från 1972.<sup>252</sup>

Mitt val av att redovisa utbildningsplanernas innehåll inom ramen för en mer övergripande redogörelse av vårdlärarutbildningen innebär inte att de utbildningsplaner som konstrueras på 1960-talet vid den lokala arenan inte skulle vara ett uttryck för föreställningar inom kunskapskulturen. Som det kommer att framgå är studieledarna engagerade i utbildningsplanekonstruktion tillsammans med timlärare, och har sammantaget ett ganska stort inflytande. När det gäller de ämnen som vårdlärarutbildarna själva undervisar i har de stort utrymme att formulera mål, där dominerande föreställningar torde vara verksamma. Även om de som kursansvariga är intresserade av att ta ett helhetsgrepp över utbildningen till vårdlärare, framgår det däremot inte lika tydligt huruvida alla ämnen som ingår i utbildningen kan sägas vara uttryck för dominerande föreställningar om kunskap och lärande inom deras

---

<sup>252</sup> Jag redogör inte för den utbildningsplan som är aktuell vid det statliga övertagandet annat än som en jämförelse med den som konstrueras och tas i bruk 1963.

kunskapskultur. Ett konkret exempel är att även om medicinska ämnens utrymme inom utbildningen inte ifrågasätts finns ändå vissa tecken på motstånd mot ett alltför stort utrymme för dessa ämnen. Andra ämnen accepteras som en del av utbildningen, men är inte uttryck för dominerande föreställningar inom kunskapskulturen. Min avsikt är således att i den första delen av detta kapitel ge en deskriptiv bild av vårdlärarytbildningen i dess helhet, där jag inte tar ställning för vad som är uttryck för vårdlärarytbildarnas kunskapskultur eller ej. I mina analyser relaterar jag dock till vissa delar av denna inledande beskrivning; de delar som är uttryck för vårdlärarytbildarnas kunskapskultur.

Därefter koncentrerar jag min framställning på vårdlärarytbildarnas kunskapskultur, som den framträder i dokument och intervjuutsagor.

## Samhällelig optimism och reformiver

Efterkrigstidens Sverige var en tidsperiod som kännetecknades av utvecklingsoptimism. Industrin blomstrade, arbetslösheten var låg och välståndet ökade i snabb takt. En utbyggd välfärd sågs alltmer som ett statligt ansvar och en nationell angelägenhet, och såväl utbildnings- som sjukvårdssektorn byggdes ut och reformerades.<sup>253</sup>

Inom utbildningsområdet genomfördes ett antal grundläggande reformer. Tidigare åtskilda skolformer sammanfördes till grundskolan och skolformer efter den obligatoriska grundskolan sammanfördes så småningom till gymnasieskolan. Den statliga skoladministrationen fick ett allt större inflytande i och med att den centraliserade styrningen krävde allt ifrån påbud till rådgivning och kontroll.<sup>254</sup>

Utbildningspolitiken medförde även ett förstatligande av utbildningar som tidigare varit privata eller delvis finansierats via statsbidrag. En sådan utbildning var utbildningen till vårdlärare. Under uppbyggnaden av välfärdsstaten var en viktig sektor den moderna sjukvården, vilket innebar att vårdlärare blev en viktig yrkesgrupp. Vårdlärare utbildade sjuksköterskor, och behovet av såväl vårdlärare som sjuksköterskor expanderade kraftigt på grund av den utbyggda sjukvården. 1958 skedde det statliga övertagandet av utbildningen till vårdlärare från Svensk sjuksköterskeförening. Det nyinstittade institutet, vars huvudsakliga uppgift var att utbilda rektorer och lärare till sjuksköterskeskolor samt husmödrar och avdelningssköterskor till sjukvårdsanstalter, fick namnet SIHUS, Statens Institut för Högre Utbildning av Sjuksköterskor.<sup>255</sup>

---

<sup>253</sup> Evertsson 2002 s 73.

<sup>254</sup> Du Rietz 1998.

<sup>255</sup> SFS 1958, nr 400. Även om inte anordnandet av avdelningssköterskekurser anges som någon huvuduppgift anordnades dessa i stor omfattning fram till mitten av 1970-talet.

## Kurser och lärare

SIHUS verksamhet expanderade kraftigt under 1960-talet. Vid statens övertagande 1958 var kurserna förlagda till Stockholm och Göteborg. Tio år senare hade kursernas antal mer än femdubblats och bedrevs på fem platser i landet. I och med expansionen ökade antalet studieledare i Stockholm, från endast tre studieledare under läsåret 1958/59 till sex fast anställda samt tio extra studieledare under läsåret 1966/67.<sup>256</sup> Stockholm var huvudort för utbildningen, vilket innebar att styrelse, rektor och administration fanns i Stockholm. Lärarkursernas längd varierade beroende på lärarkandidaters tidigare studier i pedagogik och vilken yrkesgrupp lärarutbildningen riktades mot.<sup>257</sup> Det som krävdes för tillträde till lärarutbildningen var genomgången sjuksköterskeutbildning, avdelningssköterskekurs samt arbetserfarenhet under två års tid.<sup>258</sup>

Ansvariga för lärarkurserna och övriga kurser var vid statens övertagande sjuksköterskor. Deras titel vid institutet var studieledare. Även om de flesta av studieledarna troligen själva var utbildade vårdlärare var den titel som angavs i årsredogörelsen 1958/59 "legitimerade sjuksköterskor". Tjänsten som studieledare innebar, förutom att stå för en del av undervisningen, att bland annat utarbeta utbildningsplaner och scheman och timanställa lärare till ämnesundervisningen, främst läkare men också pedagoger, psykologer och andra experter. Timlärarna stod för en betydande del av undervisningen, något som kan härledas till tiden för yrkets etablering, i slutet av 1910-talet.

## SIHUS styrelse och dess roll

I ledningen för det nya institutet fanns en styrelse med sex ledamöter, varav fyra var utsedda av regeringen, en av Svensk sjuksköterskeförening (SSF) och en av Svenska landstingsförbundet och Svenska stadsförbundet i samråd.<sup>259</sup> De som anförtroddes detta styrelseuppdrag hade ofta betydelsefulla

---

<sup>256</sup> En tjänst som studieledare fanns i Göteborg 1958/59. 1966/67 fanns i Göteborg 1 biträdande rektor, 4 studieledare och 6 extra studieledare. 2 extra studieledare fanns i Umeå liksom i Malmö, medan Örebro hade 1 (B II).

<sup>257</sup> Den förkortade lärarkursen om två terminer kunde endast sökas av de sjuksköterskor som hade läst ett betyg i pedagogik, vilket studerande vid Statens sjuksköterskeskola hade vissa möjligheter att göra. Kursen avvecklades så småningom. Lärarkursen om en termin gav inte full behörighet för undervisning vid sjuksköterskeskola men ansågs under en period räcka för undervisning av sjukvårdsbiträden.

<sup>258</sup> SFS 1958, nr 400 § 10. Vid tidpunkter med få sökande kunde avsteg göras från de två sistnämnda kraven.

<sup>259</sup> SFS 1958, nr 400 § 4. Könsfördelningen i styrelsen är i princip konstant under hela perioden, fyra män och två kvinnor (B II).

samhällsposter.<sup>260</sup> Rektorn vid SIHUS, som var en vidareutbildad sjuksköterska och därför ingår i det jag benämner ”vårdlärarutbildarnas kunskapskultur”, deltog i överläggningar vid styrelsemötena men hade ingen beslutsrätt.<sup>261</sup> Styrelsens uppgifter var att fastställa planer för de utbildningar som anordnades, att övervaka att dessa planer efterlevdes, att anta elever och tillsätta tjänster, att ha ansvar för ekonomi, förvaltning och inventarier och att avge årsberättelser liksom anslagsäskanden.<sup>262</sup> Organisationen innebar en närhet till regeringen och departementet eftersom SIHUS styrelse var direkt underställd departementet, under tidsperioden i tur och ordning, inrikesdepartementet, ecklesiastikdepartementet och utbildningsdepartementet. Denna organisation, där SIHUS styrelse var ledningsorgan för institutet, kvarstod till vårdlärarutbildningens inlemmande i högskoleorganisationen 1977.

## Formell och reell makt över utbildningsplaner

SSF hade tidigare, trots statsbidrag och Medicinalstyrelsens kontrollfunktion, haft stort inflytande över utbildningens utformning.

Vid statens övertagande 1958 blev SIHUS styrelse ansvarig för utbildningsplanernas fastställande. I stadgarna kan man läsa att det var styrelsens ansvar att:

... efter samråd med medicinalstyrelsen fastställa plan för utbildningen;<sup>263</sup>

I stadgarna i övrigt nämns inte att rektor eller studieledare hade ansvar för utbildningsplanskonstruktion, och rektorns uppgift var för övrigt i stort sett att verkställa styrelsens beslut. De enda av rektors befogenheter som framhålls i stadgarna utan hänvisning till styrelsen är tillsyn över elever och material.<sup>264</sup> Att dessa områden överläts till rektor är något som jag knyter an till i min genusanalys.

I realiteten ter det sig dock som om rektor och övriga studieledare hade ett ganska stort inflytande över utbildningsinnehållet, eftersom uppgifter delegerades. 1960-talets utbildningsplaner arbetades fram vid den lokala arenan. Vid den första planens utarbetande tillsattes en kursplanedelegation; vid den andra endast en studieledare.<sup>265</sup> Trots att fyra av sex ledamöter i SIHUS styrelse var tillsatta av regeringen, går det att hävda att en central formulerings-

---

<sup>260</sup> Styrelseledamöter var t. ex. chefen för Överstyrelsen för yrkesutbildning, chefen för utbildningsavdelningen vid Svenska Landstingsförbundet, ett undervisningsråd i SÖ, departementsråd, byrådirektörer och ordföranden i SSF.

<sup>261</sup> Att befattningen som rektor skulle innehas av en lärarutbildad sjuksköterska, helst med akademiska studier i pedagogik och psykologi, framhålls i SOU 1951:33, kap 8.

<sup>262</sup> SFS 1958, nr 400 § 6.

<sup>263</sup> A.a.

<sup>264</sup> A.a. § 7.

<sup>265</sup> Planerna gällde för vårdlärarutbildningar vid alla orter.

arena var frånvarande under institutets tio första år, i och med att staten inte aktivt deltog i kursplanekonstruktion. Skolöverstyrelsen övertog 1966 kontrollfunktionen från Medicinalstyrelsen. Från och med 1972 skulle SÖ inte längre *fastställa* planer utan *utfärda* sådana.<sup>266</sup>

Styrelsens ordförande och SIHUS rektor gjorde ofta gemensamma skrivelser till regeringen eller till SÖ/Medicinalstyrelsen.<sup>267</sup> Det finns en påtaglig anda av enhet i protokollen under nästan hela perioden, och det verkar finnas en tydlig och märkbar strävan mot samma mål, nämligen att expandera och behålla institutet som en instans för högre utbildning av sjuksköterskor, samt att vara talesmän för anskaffandet av de medel som behövs för anordnandet av dessa utbildningar om det så gäller lönefrågor, lokalfrågor eller vilka kurser som bör anordnas.

## Läroarbetsutbildning som huvuduppdrag

I samband med utredningen av gymnasiet under 1960-talet sågs läroarbetsutbildningen över, vilket innebar att även SIHUS uppdrag granskades. 1968 lade regeringen fram en proposition som stadfäste att SIHUS uppdrag i framtiden skulle vara läroarbetsutbildning och viss kursverksamhet i anslutning till den.<sup>268</sup> Utbildning av administrativ personal, såsom klinikföreståndare och husmödrar, liksom utbildningar till avdelningssköterskor och anestesisjuksköterskor skulle inte längre handhas av institutet.<sup>269</sup> Samma år, 1968, fick SÖ i uppdrag att utreda samgåendet mellan läroarbetsutbildningen vid SIHUS och läroarbetsutbildningen vid de yrkespedagogiska instituten. Läroarbetsutbildningarna för vårdpersonal vid de yrkespedagogiska instituten var riktade till ett flertal yrkeskategorier, bl a laboratorieassistenter, sjukgymnaster, arbetsterapeuter och ålderdomshemsföreståndare. Resultatet blev att ett fåtal kurser för lärare som inte hade sjuksköterskeyrket som grund började anordnas vid SIHUS 1972.<sup>270</sup> Det fick till följd att några lärare med annan utbildningsbakgrund än sjuksköterskans anställdes under 1970-talet. Båda dessa organisatoriska förändringar

---

<sup>266</sup> SFS 1972 § 14 (revidering av 1966 års stadgar) (AI).

<sup>267</sup> I de ändrade stadgarna från 1966 utökas rektors ansvar något, och det framhålls att ledningen av institutet "utövas av en styrelse och rektor", i stället för endast en styrelse, vilket var den tidigare formuleringen. SFS 1966:754 med hänvisning till brev från Kungl. Maj:t/Ecklesiastikdepartementet till SÖ 11 nov. Finns som bilaga till SIHUS styrelseprotokoll 2 febr 1967 (AI).

<sup>268</sup> Proposition 1968:66.

<sup>269</sup> Under en övergångsperiod ansågs det dock befogat att dessa kurser fortsatte att anordnas. En stor efterfrågan av avdelningssköterskekurser medförde att denna utbildning snarare expanderar i stället för minskar under en period efter det tagna beslutet. Det berodde på att sjuksköterskor som hade en utbildning från tiden före 1966 inte hade tillräckliga kunskaper i arbetsledning och administration. Se t. ex. SSF: s skrivelse till Svenska Landstingsförbundet 1969 12 16 (AI), verksamhetsredogörelse 1970/71 (AI), prop. 1972:1, bil 10.

<sup>270</sup> Prop. 1970: bil 10.

innebar genomgripande brott mot traditionen, särskilt förslaget om att utbilda lärare med annan yrkesbakgrund än sjuksköterskor.

När staten skulle realisera förändringarna blev det tydligt att SIHUS utbildning var uppbyggd på ett annorlunda sätt än andra lärarutbildningar. Trots att förslag om nya organisationsformer lades fram redan 1971 hade inga större förändringar skett vid SIHUS 1974. I en skrift från SÖ till utbildningsdepartementet preciseras de särskilda förhållanden som råder vid SIHUS, förhållanden som försvårar samordning och integrering. Dessa försvårande omständigheter anses vara att utbildningen har en integrerad ämnesmässig och pedagogisk utbildning, och att utbildningstiden tidigare varit så olika för lärare med sjuksköterskebakgrund och övriga yrkesgrupper. Vidare framhålls att timlärare är nödvändiga för vissa delar av ämnesutbildningen och att tjänsterna som studieledare skiljer sig från andra lärarkategorier vid lärarhögskolor när det gäller arbetsuppgifter, vilket gör det svårt att jämställa utbildningen med andra.<sup>271</sup>

## Utbildningen i dess helhet – utbildningsplanernas innehåll

Utbildningsplanerna ger en bild av rådande föreställningar om kunskap och lärande, när det gäller helhetsbilden av vad en vårdlärare ska kunna. I planerna synliggörs även förskjutningar; förskjutningar som kan vara uttryck för förändrade föreställningar om vad en vårdlärare behöver kunna. Jag använder också denna helhet i analyserna av lokala maktförhållanden.

### Utbildningsplaner - förändringar under perioden

Vid det statliga övertagandet 1958 finns en utbildningsplan för lärarlinjen men den anses behöva en översyn, vilket leder till att en kursplanedelegation tillsätts 1960. I delegationen ingår rektor för SIHUS, tre till fem studieledare, en lektor i pedagogik, en medicinsk professor samt den nyligen avgångna ordföranden för SSF. Som en följd av delegationens arbete presenteras en omfattande utbildningsplan där övergripande mål, timplan, undervisande lärare samt mål och innehåll för varje ämne presenteras. Även antalet skriftliga prov i varje ämne preciseras.

En av de största förändringarna i utbildningsplanen från 1963, jämfört med tidigare plan, är organisatorisk.<sup>272</sup> I stället för att för varje termin precisera ämnen/ämnedområden och timantal, konstrueras en utbildningsplan där timantalet för hela utbildningen ges. Ett flertal mindre områden integreras också under en samlande beteckning främst i studieledarnas huvudämne

<sup>271</sup> SÖ "Utbildning av lärare till vårdområdet" 3 maj, 1974, s 2-3 (AI).

<sup>272</sup> Lärarkursens längd utökas också från 44 till 58,5 veckor. Ringberg 1987 bil 1.

speciell administration och undervisningsmetodik. Vissa områden med enstaka timmar slopas. Även undervisande yrkesgrupp preciseras i planen.<sup>273</sup> En annan förändring är att utbildningsplanen blir ett omfattande dokument där varje ämnes innehåll noggrant beskrivs.

När det gäller revideringen av utbildningsplanen 1967 är denna mindre omfattande och sker för att anpassa lärarutbildningen till sjuksköterskeskolans nya utbildningsplan. Skillnaderna i förhållande till planen från 1963 är inte särskilt stora.<sup>274</sup> En av de mer påtagliga förändringarna är att den överordnade indelningen i ämnesblock har förändrats och uppdelats i ämnesstudier och praktisk-pedagogisk utbildning, liksom att medicinska ämnen får ett kraftigt utökat timantal 1968 utifrån SÖ: s direktiv.<sup>275</sup>

1972 års plan konstrueras av SÖ, men studieledare deltar i utbildningsplanegruppen. Den största förändringen är att åldringsvård blir ett nytt ämne som får ganska stort utrymme. I 1972 års plans målbeskrivning preciseras även vilka ämnen som vårdläraren blir behörig att undervisa i.<sup>276</sup>

I utbildningsplanerna 1963, 1967 och 1972 är läraren det aktiva subjektet som ska *ge* och *bibringa* lärarkandidaterna kunskaper. Endast när det gäller praktiken som lärarkandidat ute på sjuksköterskeskolorna blandas subjekt- och objektsform i formuleringarna, där lärarkandidaten både ska *ta* och *få* del av något.

Sammanfattningsvis finns alltså fyra utbildningsplaner för vårdlärarutbildningen under perioden, där den mest omfattande revideringen sker inför utbildningsplanen 1963. Utbildningsplanerna är omfattande dokument som ganska detaljerat preciserar varje ämnes kunskapsinnehåll.

## Lärlinjens övergripande mål

Utbildningsplanen 1963 inleds med följande övergripande mål:

Lärlinjens målsättning är:

- att utbilda lärare för sjuksköterskeskolor och för övriga undervisningsanstalter, där mentalsjukvårdspersonal eller personal inom kroppssjukvården utbildas

<sup>273</sup> Timplanen för utbildningsplanen 1963 – se bil 2 (AI).

<sup>274</sup> Längden på lärarkursen anges nu vara 56 veckor, något som kvarstår till högskolereformen 1977. Ringberg 1987 bil 1.

<sup>275</sup> Timplanen för utbildningsplanen 1967 – se bil 3. Utbildningsplanen finns som bilaga till SIHUS styrelsemöte 12 maj, 1967. Förändringen utifrån SÖ: s direktiv tas upp vid SIHUS styrelsemöte 19 sept 1967 (AI).

<sup>276</sup> Dessa är för gymnasieskolan *vårdkunskap*, delmoment i *sjukdomslära* utifrån egen specialisering, *socialmedicin* och *arbetslivsorientering*. I sjuksköterskeskolan undervisar vårdläraren i *hälso- och sjukvårdslära* och *socialmedicin* utifrån den egna specialiseringen. Timplanen 1972 – se bil 4 (F VII).

- att göra lärarkandidaterna förtrogna med de grundläggande principerna för en modernt inriktad undervisning och för planläggning av undervisningsprogram
- att ge lärarkandidaterna de kunskaper inom medicinska, psykologiska och sociala ämnesområden, som de behöver för sin framtida lärargärning
- att bibringa lärarkandidaterna erforderlig undervisningsskicklighet
- att ge lärarkandidaterna kännedom om hur en kontinuerlig evaluering av undervisningsprogram genomföres
- att befrämja lärarkandidaternas personlighetsutveckling, stimulera deras initiativförmåga, uppmuntra dem till kritiskt och självständigt tänkande samt ge dem ökad insikt i betydelsen av god ledning och produktivt samarbete
- att motivera lärarkandidaterna till att följa utvecklingen, inte minst inom sitt eget verksamhetsområde, och söka göra sig förtrogna med nya rön av betydelse för såväl dem själva som för deras yrkesutövning<sup>277</sup>

Att jag valt att presentera övergripande mål från 1963 års utbildningsplan, har inte endast att göra med att dessa i sig är intressanta. En anledning är att förekomsten av övergripande mål vittnar om en viss intention att ämnena tillsammans ska utgöra en helhet. I den preciserade utbildningsplanen som följer anges även vilket eller vilka av dessa mål som varje ämne förväntas bidra till att uppfylla, och olika ämnen kan på så sätt ha samma övergripande mål. Denna precisering ger en fingervisning om verk samma föreställningar om ämnen, deras status och relation till varandra, något jag återkommer till i analyserna.

De medicinska ämnena ska bidra till att mål 3 och mål 7 uppfylls, medan de ämnen som studieledarna undervisar i, liksom praktiken, förväntas uppfylla alla mål utom mål 3. Övriga ämnen som timanställda lärare undervisar i förväntas bidra till att flera av målen uppfylls, till skillnad från de medicinska ämnena. Detta gäller till exempel ämnen som allmän psykologi, inlärningspsykologi, pedagogisk statistik och utredningsmetodik.

I utbildningsplanen från 1967 är inga integrerande mål synliga, men i planen från 1972 som SÖ konstruerar finns inledningsvis en ganska detaljerad målbeskrivning. Denna plans målbeskrivning skiljer sig avsevärt från 1963 års plan där de övergripande målen sammanfattas i sju punkter. Under rubriken om vad utbildningen förväntas ge lärarkandidaten är det i princip en uppräknning av det huvudsakliga ämnesinnehållet som görs; inte några övergripande mål som är tänkta att uppfyllas inom olika ämnen. Endast tre avslutande punkter under "Utbildningen avser vidare att" står för det inte direkt ämnesanknutna. Här påtalas att lärarutbildningen ska *orientera om pedago-*

<sup>277</sup> 1963 års utbildningsplan finns som bilaga till SIHUS styrelseprotokoll 7 mars 1963 (AI).



*giskt utvecklingsarbete, stimulera intresset för medverkan i utvecklingsarbete och stimulera förmågan till kritiskt och självständigt tänkande.* Det nya inslaget är här de förväntningar som sätts till lärarkandidaternas medverkan i det av staten initierade pedagogiska utvecklingsarbetet. Trots att det utvecklingsarbete som det talas om här är starkt influerat av utbildningsteknologiska strömningar, enligt min tolkning, är tanken om lärarkandidaten som praktikutvecklare en tanke som senare kommer att accelerera både som en statlig vision och en vision inom vårdlärarutbildarnas kunskapskultur.

## Kunskapsinnehåll

Vad är då viktigt att kunna för en blivande vårdlärare om man betraktar utbildningsplanerna?<sup>278</sup> Även om man inte räknar med praktikkdelen av utbildningen som äger rum vid sjuksköterskeskolor och yrkesskolor, så får ämnen som handlar om att kunna *behärska det praktiska lärararbetet* nästan hälften av undervisningstiden.<sup>279</sup> De är dels inriktade mot hantverket att undervisa, och dels mot att kunna planera, organisera och administrera en utbildning. Dessa ämnen som jag betecknar som ”praktiska, konkreta ämnen” är i 1963 års plan undervisningsövningar, auskultationer, allmän undervisningsmetodik, speciell undervisningsmetodik och administration, studievägledning och röst- och talvård.<sup>280</sup> Teoretisk undervisning ges, t. ex. om metoder, arbetsformer, individualisering, AV-teknik, provkonstruktion, frågeteknik och utvärdering. De blivande vårdlärarna ska också lära sig ”principer för urval och organisation av lärostoff” samt metodiska principer vid planering och genomförande av lektioner.<sup>281</sup> Studieleddarna/vårdlärarutbildarna undervisar i samtliga av dessa ämnen utom i allmän undervisningsmetodik (pedagog) och i röst- och talvård (logoped).

Ämnen som syftar till förståelse av människan som biologisk och psykologisk varelse, förståelse för hur människan lär sig och hur människa och miljö samspelar, utgör ungefär *en fjärdedel* av ämnesinnehållet, praktiken borträknad. Ämnena i detta, av mig konstruerade område, är allmän psykologi, inlärningspsykologi, socialmedicin och pedagogisk statistik. 1967 tillkommer sociologi samt arbetsledning och administration. I dessa ämnen undervisar psykologer, pedagoger, sociologer och läkare/expertter. Det störs-

---

<sup>278</sup> Här har jag begränsat mig och granskat planerna från 1963 och 1967.

<sup>279</sup> Trots beteckningen praktiska konkreta kunskaper ingår givetvis både teoretiska kunskaper och intellektuella överväganden t. ex. vid skrivandet av utbildnings- och ämnesplaner och vid planering och administration av utbildningar. Andelen av praktiska konkreta ämnen blir något lägre i utbildningsplanen från 1967.

<sup>280</sup> 1967 är ämnena desamma förutom att speciell undervisningsmetodik och administration delats upp i två ämnen, speciell undervisningsmetodik samt skoladministration och utbildningsplanering.

<sup>281</sup> Se utbildningsplan 1967 i ämnena allmän och speciell undervisningsmetodik.

ta ämnet är psykologi, som har fler timmar än övriga ämnen tillsammans.<sup>282</sup> I ämnesinnehållet i psykologi ses behavioristiska begrepp som betingning, förstärkning och utplåning liksom en koppling till kognitiv psykologi med begrepp som minne och glömska samt motivationens och aktivitetens betydelse.

Slutligen får medicinska ämnen *en fjärdedel* av utrymmet.<sup>283</sup> De undervisande lärarna i dessa ämnen är läkare och medicinska specialister.

Praktiken får ett ganska stort utrymme vid utbildningen. Vid det statliga övertagandet 1958 utgörs praktikdelen av lärarutbildningen av 13,5 vecka på sjuksköterskeskola; en längd som i princip kvarstår vid periodens slut.<sup>284</sup> Skillnaden är att en gradvis förskjutning sker så att ungefär halva praktiktiden äger rum vid gymnasieskolans vårdlinje vid mitten av 1970-talet.<sup>285</sup>

## Arbetsformer

En stor del av lärararbetet handlar om hur undervisning ska läggas upp, dvs. vilka metoder eller arbetssätt som ska användas för att de studerande ska lära de önskvärda kunskaperna. Vilka arbetsformer som väljs har att göra med verksamma föreställningar om hur lärande går till. Dessa föreställningar är i sin tur ofta relaterade till föreställningar om hierarkier och makt.

Det är intressant att notera att en precisering av arbetsformer vid lärarutbildningen sällan görs i utbildningsplanen från 1963, trots att *undervisning om undervisningsformer* sker. Diskussioner eller seminarier förordas vid enstaka tillfällen. Föreläsning nämns överhuvudtaget inte, vilket troligen beror på att denna undervisningsform är självklar och oproblematiserad. 1967 blir arbets- och undervisningsformer något mer synliga. Arbetsformer som nämns är grupparbeten, individuell handledning samt litteraturkurser där lärarkandidaten tar ett större ansvar för inläsningen av ett visst stoff. I det nya fördjupningsämnet sjukdomslära och sjukvårdsmetodik där läkare undervisar en del av tiden, nämns varierade arbetsformer som föreläsningar, lektioner, fältarbete, studiebesök och seminarier som arbetsformer.

En uppmärksamhet på att andra undervisningsformer än föreläsningar kan vara att föredra blir synlig i beskrivningen av ämnet undervisningsmetodik.

<sup>282</sup> En kraftig minskning av psykologiämnet sker dock 1968, utifrån SÖ: s direktiv, till förmån för en utökning av timantalet i anatomi – se timplan bil 3.

<sup>283</sup> I bil 2 och 3 syns vilka medicinska ämnen som ingår. Ämnet socialmedicin skulle ha kunnat placeras i det medicinska blocket men på grund av samhällsanknytningen, kopplingen till sociologin och att ämnet även kunde undervisas av expert, dvs. inte endast var vikt för läkare, placerade jag det i den tidigare gruppen.

<sup>284</sup> I och med att utbildningens längd utökas är dock den procentuella fördelningen mellan praktik och övrigt innehåll annorlunda.

<sup>285</sup> Från och med 1967 delas praktiken upp, och lärarkandidaterna tillbringar då 10 veckor av praktiktiden på sjuksköterskeskola och 3 veckor på yrkesskola. I och med vårdlinjens etablering vid gymnasieskolan förskjuts praktiktiden ytterligare i riktning mot undervisning av de blivande undersköterskorna på gymnasiet, 7 veckor vid sjuksköterskeskola och 6 veckor vid gymnasieskola. Ringberg 1987, bilaga 6.

Uppmärksamheten bör särskilt inriktas på mer självständiga arbetsformer för eleverna, varför det är lämpligt att undervisningen i ämnet organiseras så, att lärarkandidaten får möjlighet att i sin egen inlärningsituation pröva på andra undervisningsformer än föreläsningar.<sup>286</sup>

En tolkning är att betrakta citatet i ljuset av det utbildningsteknologiska synsättet som vinner inflytande i samhället, och vid vårdlärarutbildningen, under den senare delen av 1960-talet. Påpekandet kan då förstås som att programmerad undervisning bör ses som ett alternativ till föreläsningssmodellen.

I utbildningsplanen från 1972 blir arbetsformer påtagligt mer synliga, och det som framhålls är t. ex. individualiserade och praktiska konkreta arbetsformer.

## Betyg och bedömning

Det skriftliga provet är den viktigaste examinationsformen. I utbildningsplanen från 1967 förstärks betydelsen av det skriftliga provet ytterligare, i och med att antalet prov i respektive ämne preciseras.<sup>287</sup> Eftersom ämnen sedan slås ihop i betygsdokumentet finns ett betydande underlag av skriftliga prov för varje betyg.

Tre olika betygsformulär används under den aktuella tidsperioden.<sup>288</sup> I sammanställningen kan man se att de medicinska ämnena ökar i betydelse utifrån antalet betyg. Antal timmar varierar kraftigt för varje betyg. 1967 har studenten haft 32 timmar i betygsämnet farmakologi. Det kan jämföras med betyget i pedagogik som grundar sig på ämnena pedagogisk psykologi, pedagogisk statistik, utbildningsplanering samt undervisningsmetodik, ämnen som tillsammans utgör hela 377 timmar av undervisningstiden.

## Vårdlärarutbildarna och deras kunskapskultur

Vi har nu sett att SIHUS har bildats, att utbildningsplaner konstrueras på den lokala arenan och att en styrelse är ansvarig för institutets verksamhet. Vi har också fått en inblick i vårdlärarutbildningens innehåll och dess övergripande mål. Det är nu dags att vända blickarna mot vårdlärarutbildarnas kunskapskultur, där jag inleder med en redogörelse för vem studieledaren är och vilka arbetsuppgifter hon har, innan jag mer direkt fokuserar på föreställningar om kunskap och lärande i kunskapskulturen. Den inledande redogörelsen anser jag vara viktig för att förstå vårdlärarutbildarnas sociala position, och hur denna position medger ett större eller mindre påverkansutrymme över vårdlärarutbildningens innehåll och arbetsformer.

<sup>286</sup> 1967 års utbildningsplan för lärare, tre terminer, s 14.

<sup>287</sup> Se utbildningsplaner 1963, 1967 och 1972.

<sup>288</sup> Se bil 5 (E III ba).

## Studieledaren – en kvinna med socialt och kulturellt kapital

Att arbeta vid Statens Institut för Högre Utbildning av Sjuksköterskor var ett statusfyllt uppdrag, och SIHUS erbjöd den högsta utbildningen för sjuksköterskor. Av de studieledare som var anställda under perioden hade ett flertal bedrivit universitetsstudier i USA med hjälp av stipendier från SSF. De sjuksköterskor som erhöll stipendier tillhörde det ledande skiktet inom kåren. Fem av de åtta stipendiater som Heyman porträtterar, arbetade längre eller kortare tid vid SIHUS under den aktuella tiden.<sup>289</sup> Några hade också varit sakkunniga i statliga utredningar och ett flertal hade uppdrag i SSF. Den sociala bakgrunden var ofta medel- eller överklass. Utifrån Bourdieus begrepp skulle det kunna beskrivas som att dessa kvinnor hade tillgångar i form av både socialt och kulturellt kapital.<sup>290</sup> Det sociala kapitalet medförde kontakter med samhällets maktcentra, och det kulturella kapitalet hade erhållits via utbildningar och genom erfarenheter från olika statliga och politiska uppdrag. Det sociala kapitalet var också en förutsättning för att få tillgång till det kulturella kapitalet. Kvinnornas tillgångar bidrog rimligen till de möjligheter de hade att påverka. Det skedde inte bara genom den praktiska undervisningen utan också genom ett stort inflytande över utbildningsplanskonstruktioner, trots att inflytandet inte uttrycktes i stadgar, utan utgjordes av delegerat ansvar.

Några av informanterna som anställs under 1960-talet vittnar om lite av en kulturkrock vid mötet med dessa välutbildade, erfarna kvinnor, trots att informanterna själva genomgått både sjuksköterske- och vårdlärarutbildning och ofta också hade studentexamen. En av studieledarna berättar utifrån sina upplevelser både som lärarkandidat och som nyanställd studieledare:

Jag tyckte dom var väldigt smarta [...] Och jag tyckte hon var så duktig (talar om en specifik studieledare), jag tyckte hon kunde allt. (Anna)

Ett par av de andra informanterna minns de första kollegiemötena och det särskilda språk som de övriga studieledarna talade; ett språk med ord de inte stött på tidigare, till exempel förutsättningsanalys och evaluering. Någon nämner också de starka influenserna från USA som något som präglade utbildningen till vårdlärare.<sup>291</sup>

Rekryteringen av både studerande och lärare till utbildningen skedde mestadels genom personliga uppmaningar. Rektorn för institutet ringde upp de sjuksköterskor som ansågs vara lämpliga för lärarutbildningen.<sup>292</sup> Det fanns

<sup>289</sup> Heyman 1995 s 158-159.

<sup>290</sup> Bourdieu 1995, Broady 1998.

<sup>291</sup> I litteraturlistorna för vårdlärarutbildningen under perioden återfinns amerikansk litteratur och amerikanska facktidskrifter inom vårdområdet, särskilt i början av perioden (EIIIba).

<sup>292</sup> Vid den här tiden uppger de allra flesta av informanterna att de blev uppringda av institutets rektor både vid studierna till vårdlärare och vid anställningen som vårdlärarutbildare. En av vårdlärarutbildarna som jag endast har haft telefonkontakt med, nämnde att hon tvekade

till och med ett utarbetat system som innebar att på de matrikelkort över sjuksköterskor som vidareutbildade sig till avdelningssköterskor, antecknades huruvida den studerande var lämpad för vidare studier till lärare. Det var också studieledarens uppgift att uppmärksamma begåvningar.

Ansågs vara önskvärt att lämpliga kursdeltagare i avdelningssköterskekurserna av studieledare stimulerades till fortsatt utbildning. På matrikelkortet bör sakligt framgå, om de anses lämpliga eller inte lämpliga för högre utbildning. Detta får ej uttryckas värdeladdat och ej uppta personliga förhållanden.<sup>293</sup>

På denna nivå sker således ett medvetet urval av studiebegåvningar utifrån syftet att få dugliga lärarkandidater och kompetenta framtida vårdlärare.

En av informanterna minns att hennes studentexamen vägde tungt och att hon redan av sin rektor vid sjuksköterskeskolan uppmanades att vidareutbilda sig.

Jag var en av två studenter i vår kurs på 60 personer ... så rektorn hade väl ... man skulle gå in och få veta sina praktikbetyg efter varje placering till henne, och hon sa då att: Jamen syster ska väl ändå kanske tänka sig nån annan utväg, lärare eller så ... (Siv)

Likaså upplevde Siv att när hon tjänstgjorde som vårdlärare vid sjuksköterskeskolan upplevdes det mycket positivt av sjuksköterskeskolans rektor att hon läste ämnen vid universitetet. Hennes universitetsstudier överskuggade även den ringa lärarerfarenheten när hon anställdes vid SIHUS.

## Studieledarens arbetsuppgifter

När det gäller studieledarens uppgifter är det inte främst den undervisande studieledaren som beskrivs av informanterna. De flesta anser att studieledarna inte undervisar särskilt mycket under den här perioden. Informanterna nämner studieledarens administrativa funktion som samordnare av utbildningen, och även rollen som kursledare för en specifik kurs. Det vanliga är att samma studieledare följer en lärarkurs från första terminen till den sista. Så här beskrivs arbetsuppgifterna i en tjänstebeskrivning för studieledare 1960.

Planlägger, organiserar och samordnar den teoretiska och praktiska undervisningen för den utbildningslinje hon leder och ansvarar för det därmed sam-

---

om hon ville ha arbetet som vårdlärarutbildare när hon på 1960-talet blev upprörd av institutets rektor. Att tveka sågs inte med blida ögon, enligt henne, eftersom det sågs som en ära att bli utvald.

<sup>293</sup> Planeringskonferens 27-28 juni 1967 (AVIIa). Vid planeringskonferenser möttes studieledare/vårdlärarutbildare från alla SIHUS orter – se kap 5 för metod/materialbeskrivning. Se också protokoll kursplanedelegationen 11 nov 1960 där liknande åsikter uttrycks (FIIB).

manhängande administrativa arbetet, såsom anskaffning av timlärare och urval av bästa möjliga utbildningsplatser på det praktiska fältet. Undervisar i vissa ämnen. Planerar, leder och bedömer elevernas undervisningsövningar och enskilda uppgifter i övrigt. Läger upp scheman och avger undervisningsrapporter. Handlägger viss korrespondens. Gör upp förslag till inköp av undervisningsmateriel och litteratur. Informerar besökande – ofta utländska stipendiater – om institutets undervisning och om utbildningen av sjuksköterskor i övrigt.<sup>294</sup>

Arbetsuppgifterna ger lätt associationer till yrket som *husmödrar/föreståndare* vid sjukvårdsanstalter. Som jag tidigare påtalat var utbildningen till husmödrar och instruktionssköterskor sammanhållen fram till 1946, vilket säkerligen bidrog till en betoning av de administrativa funktionerna även i läraryrket. Denna administrativa funktion, parallellt med den undervisande, kvarstod under ett flertal år.<sup>295</sup> Att studieledaren inte endast fungerar som lärare bidrar till en särskildhet gentemot andra lärargrupper, en särskildhet som synliggörs i analyserna.

Jämför man timfördelningen mellan de olika lärarkategorierna är det ändå studieledarna som grupp som undervisar mest. Stora delar av undervisningstiden består dock av enskild studievägledning och att lyssna på lärarkandidaternas övningslektioner, vilket möjligen inte betraktas som undervisning på samma sätt som läkarnas föreläsningar. Undervisningstidens *del* av studieledarens tjänst, vilken var utformad som fyrtiotimmarsvecka, kan dock ha varit liten och fyllts med t. ex. administrativa uppgifter och besök på praktiskolor.

## Föreställningar om utbildningens relation till praktik samt om helhetssyn

Syftet med kursplaneutredningen i början av 1960-talet är att kartlägga vilka arbetsuppgifter en instruktionssköterska utför och vilka kunskaper dessa uppgifter kräver.<sup>296</sup> Detta syfte visar på föreställningar om att utbildningsinnehållet ska stå i en direkt relation till det kommande yrket, som det framträder i den samtida kontexten. Att vårdlärarens praktik är central för kunskapsinnehållet i vårdlärarutbildningen framstår således som centralt i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur, i och med att detta syfte understöds av studieledarna.

En ambition att få en överblick över hur utbildningens olika delar hänger samman, och att utbildningen ska organiseras som en helhet blir tydlig i studieledares uttalanden, som de framställs i kursplanedelegationens proto-

---

<sup>294</sup> Tjänsteändringsförslag – fastställt 1960 – bilaga till SIHUS styrelseprotokoll 25 augusti 1960 (AI).

<sup>295</sup> Heyman, 1989 s 13, påpekar att i tjänsteförteckningen var studieledarnas tjänster ända fram till 1986 upptagna under rubriken ”administration”.

<sup>296</sup> Protokoll kursplanedelegationen 1960 11 11 (F IIb).

koll. Alltför många undervisande lärare och alltför många ämnen anses försvåra denna helhetssyn.<sup>297</sup> Synsättet är ett uttryck för att den starka åtskillnaden mellan ämnen ifrågasätts i början av perioden, vilket jag återkommer till i analyserna. Mot detta står en önskan från den medicinske representanten om att specialister ska undervisa i varje medicinsk deldisciplin. Eftersom dessa deldiscipliner blir allt fler och att fler lärare krävs i stället för färre kan detta ses som en motsättning gentemot den önskan om fördjupning och färre ämnen som framförs av rektorn.<sup>298</sup> Resultatet kan sägas bli en kompromiss där professorn i medicin får igenom sina krav när det gäller de medicinska ämnena, men möter motstånd när han går in på övrigas revir.<sup>299</sup>

## Att kunna systematisera

I mitten av 1960-talet blir det i dokumenten synligt att föreställningar om en undervisning baserad på utbildningsteknologiska tankegångar börjar växa sig starka i vårdlärarutbildarkollegiet. Inflytandet märks på olika sätt. En av utbildningsteknologins teser är att planerandet av undervisningen ska bygga på systematiska analyser av olika slag. I intervjumaterialet nämns förutsättningsanalyser. I denna studieledares uttalande om pedagogikundervisningen, framfört vid en planeringskonferens 1968, nämns ett flertal olika analyser.

Undervisningsmetodiska frågor bör ges prioritet och få det största timantalet. Principerna för mål- elev- och stoffanalys bör ges av expert som också bör ta upp grundläggande resonemang om verksamhetsformer och evaluering. Studieledaren bör i sin undervisning komplettera experten – konkretisera principer, anknyta till vårdområdet.<sup>300</sup>

Förutom att uttalandet speglar den hierarkiska skillnaden mellan expert och studieledare samt studieledarens ansvar för praktikanknytningen, blir det tydligt att språket är teknokratiskt, präglad av ett utbildningsteknologiskt tänkande. Föreställningar att viktig kunskap för blivande vårdlärare bland annat är att kunna göra analyser av olika slag återkommer i materialet. Som ett praktiskt uttryck kan man se att ett av flera förslag till framtida projekt är att göra målanalyser i ämnet "hälso- och sjukvård" inom vårdrkesutbildning. Här uppges målanalyser medverka till att bättre kunna styra undervisningen mot läroplanernas fastställda mål, fastställa elevernas nivå och de

---

<sup>297</sup> Protokoll kursplanedelegationen 1961 01 27. Även pedagogen delar denna uppfattning. Se också protokoll kursplanedelegationen 1961 06 08 (FIIb).

<sup>298</sup> Skrift till protokoll 1961 03 06 (FIIb). "Ytterligare synpunkter på kursplanerna" av rektor Gunhild Wikmark.

<sup>299</sup> Medicinaren blir t. ex. nedröstad när han föreslår att sammanträdesteknik ska slopas och att en psykiater ska undervisa i stället för psykolog. Protokoll kursplanedelegationen 1961 03 06 (FIIb).

<sup>300</sup> Planeringskonferens 14-15 mars 1968 (A VII). Åsikterna framförs av en studieledare från Malmö men visar dock på ett sätt att uttrycka sig som är tidsspecifikt.

beteenden som eleverna förväntas behärska på en viss nivå, arrangera effektiva inlärningssituationer, kontrollera undervisningens effektivitet och bedöma vilka krav som kommer att ställas på den blivande läraren i vårdrkesutbildningar.<sup>301</sup> Effektivisering och målstyrning framstår som viktiga ledord.

En av informanterna minns arbetet med olika typer av analyser från sin första tid som lärare.

Och vi lärde oss det här utbildningsteknologiska att skriva mål, att göra en förutsättningsanalys och målanalyser ... och utvärdering, ja sånt där, det var väldigt strikt. (Siv)

Att göra målanalyser utgör dock endast en liten del av det som betecknas som pedagogiskt utvecklingsarbete i slutet av 1960-talet. Huvuddelen av arbetet består i att producera läromedel inom begränsade ämnesområden, och det är främst studieledare, men också lärarkandidater, som bidrar till denna produktion.<sup>302</sup> Det kan ses som en följd av utbildningsteknologins andra tes, att konstruera läromedel som bidrar till en systematisk, individualiserad inlärning. Individualiseringen syftar dock inte till en innehållsmässig differentiering, utan en differentiering av den tidsåtgång som varje individ behöver för inlärning av ett specifikt moment.

Några av informanterna nämner det utbildningsteknologiska inflytandet både när det gäller programmerade läromedel och att kunna göra målanalyser. Siv och Gudrun minns de programmerade läromedel som de använde sig av som lärarkandidater.

Jaa, vi hade ju sådana här små askar för programmerad undervisning i ett metodrum, så man kunde gå in där och lära sig olika saker. (Siv)

Det system som var rådande då, det var programmerad inlärning. Och vi hade en statistikbok ... det var, om du svarar ja på den frågan så går du åt det hållet, svarar du nej på den frågan så går du åt det hållet. Nu har du gjort fel ... (skratt) Och det var ju en mycket experimentell pedagogik egentligen ... när man började tro att man kunde använda programmerad inlärning. (Gudrun)

Informanten i det andra citatet ger ett tydligt exempel på det behavioristiska synsättet på betingning, när den studerande får omedelbar respons på om det givna svaret är korrekt, vilket även innebär att det inte finns utrymme för andra svarsalternativ än rätt/fel. Sammanfattningsvis framträder här föreställningar om att systematisering är ett verktyg för bedömning, styrning och

<sup>301</sup> Projektförteckning - Utvecklingsprojekt (PU-projekt) 11 april 1969. Bilaga till planeringskonferens 14-15 apr 1969 (AI).

<sup>302</sup> Projektens innehåll är till exempel injektionsteknik, subkutan injektion, koppling av infusionsaggregat och handtvätt. Plan konf 16-17 okt 1968. Framställningsformer är arbetsblad, självinstruerande material, bandade instruktioner, text- och stordia, diabilder, provkonstruktion och arbetshäften. Projektförteckning - Utvecklingsprojekt (PU-projekt) 11 april, 1969. Bilaga till planeringskonferens 14-15 apr 1969 (AVIIa).



utvärdering i utbildningssammanhang. Systematiseringen ledsagar även läromedelsproduktion, och förknippas med effektivitet.

### Att kunna betygsätta och bedöma – föreställningar om det objektivt mätbara

Ett övergripande intryck vid genomgång av planeringskonferensernas protokoll från perioden är att mycket tid ägnas åt bedömningsfrågor. Hur studenterna ska bedömas rättvist, hur prov ska konstrueras för att ge ett entydigt bedömningsunderlag, vilka betyg som ska ges och i vilka ämnen och hur bedömningsformulär ska formuleras är exempel på frågor som diskuteras vid dessa möten, inte vid enstaka tillfällen utan som återkommande inslag. Det dominerande sättet att tänka är att det skriftliga provet är den examinationsform som betyget ska grunda sig på.

Betygsättning föregås av lärarens poängsättning och viktning mellan olika delkomponenter. En intern utredning om hur betygen vid sammanräkning till slutbetyg ska väga tillsätts 1967.<sup>303</sup> Riktlinjer som underlag för denna utredning är att muntlig tentamen inte får ligga till grund för ett slutbetyg, att seminarieuppsats ska ha samma vikt som skrivning, att opponentskap ska ha viss vikt men inte betygsättas och att vägningar mellan olika ämnen ska stå i proportion till timantalet.

Två år senare frångår man idén om uppsatsens betydelse för slutbetyget, något som inte är helt okontroversiellt.<sup>304</sup> Majoriteten av studieledarna godtar dock inte längre att uppsatsen ska vara betyggrundande utan menar att uppsatsen endast ska vara "tungan på vågen". Trots att alla verkar anse att uppsatsskrivandet är utvecklande för studenterna anses uppsatser inte längre kunna bedömas objektivt. Samma resonemang gäller betygsättning av gruppuppgifter eller anordnandet av gruppskrivningar. Argumentet mot gruppskrivningar är att betygen ges enskilt.<sup>305</sup>

1967 fastställer studieledarna att SIHUS ska ha AB som medelbetyg, och att studieledarna ska räkna ut medelbetyg och standardavvikelse på alla skriftliga prov.<sup>306</sup> Ibland verkar det som att man i kollegiet anser att det finns vissa brister i de betyg som sätts. Problemet närmar man sig bland annat på följande sätt:

---

<sup>303</sup> Planeringskonferens 27-28 juni 1967 (AVIIa).

<sup>304</sup> Planeringskonferens 14-15 okt 1969 (AVIIa).

<sup>305</sup> Planeringskonferens 13-14 maj 1971 (AVIIa).

<sup>306</sup> Planeringskonferens 27-28 juni 1967 AVIIa). Tre år senare framförs dock kritik mot studieledarna från timlärarna om att de utarbetade bedömningarna och normeringen av kunskapsproven kanske inte är lämplig att använda på en så selektiv grupp som de studerande vid SIHUS.

Beslöts att betyget i sjukvårdsmetodik (eg. sjukvårdslära) skall bibehålla tills vidare, att en målanalys skall göras och att testinstrumenten skall utarbetas så att de ger en bättre validitet.<sup>307</sup>

Att det är många skriftliga prov är de intervjuade vårdlärarutbildarna överens om. En del menar att det är tentor i alla ämnen, medan andra inte är riktigt säkra. De skriftliga proven är det som ger underlag till betygen. Anna försöker beskriva det synsätt som råder:

Ja, vad ska man sätta betyg på? Det har ju alltid varit ett dilemma för alla lärare, vad har jag för underlag? Och på nåt sätt tvingade det väl fram skriftliga prov även på sånt som kanske egentligen inte ... var så lämpligt att ha skrivningar på. Det har man ju förstått sen att det inte var. [...] Vi hade det ju väldigt starkt på SIHUS när jag började där att minst två skriftliga prov som underlag för ett betyg. Det var liksom en sån där gyllene regel. (Anna)

Denna gyllene regel framgår även i protokoll från kursplanedelegationen, där pedagogen är den som uttrycker denna tanke, att minst två skriftliga prov behövs som betygsunderlag.<sup>308</sup> Att denna tids föreställningar sedan blivit ifrågasatta synliggörs när Anna påpekar att hon sedan insett det olämpliga i att ha skriftliga prov i vissa ämnen.

### Från reflektion till det korrekta svaret

För att ge ett konkret exempel på hur utbildningsteknologiska föreställningar påverkar provens utformning, presenterar jag här utdrag ur två olika prov i studieledarnas huvudämne.<sup>309</sup>

#### **Skrivning i speciell administration och undervisningsmetodik 1963**

*Ex på frågor*

- 1 Hur är utbildningsplanen för grundutbildning av mentalsjukvårdspersonal i stora drag upplagd?
  - 2 Beskriv organisationsramen för den statliga grundutbildningen av mentalsjukvårdspersonal.
  - 3 Vem kan vinna inträde vid yrkesskola för att utbilda sig till undersköterska?
  - ...
  - 8 Du tillträder en tjänst som lärare vid yrkesskola och skall ha hand om den nyligen påbörjade utbildningen av sjukvårdsbiträden.
    - a) Hur skulle Du vilja informera sjuksköterskorna på de avdelningar där den praktiska utbildningen skall ges?
    - b) Vad skall informationen omfatta?
- Motivera Dina förslag!

<sup>307</sup> Planeringskonferens 14-15 dec 1967 (AVIIa).

<sup>308</sup> Protokoll kursplanedelegationen 1961 03 06 (FIIB).

<sup>309</sup> Prov finns arkiverade i Rapporter: lärarkurser (E III ba).

...

10 Finns det något i utbildningsplanerna för sjuksköterskeutbildningen i Danmark, Finland och Norge, som Du anser borde införas i svensk sjuksköterskeutbildning? Motivera Dina förslag!

...

12 När Du tillträder en lärartjänst blir du också medlem av ett lärarkollegium. Hur uppfattar Du Din roll i detta sammanhang?

Trots en uppmaning att skriva kort och kärnfullt finns här plats för att beskriva och motivera. Huruvida svaret blir ett uttryck för den "fria tanken" eller ej är svårt att veta. Studieleidaren kan mycket väl ha gått igenom vad som är korrekta sätt att t. ex. uppfatta sin roll i ett lärarkollegium. Ändå ger detta prov en känsla av ett reflekterande, praktikförankrat lärande.

Nedan finns ett prov i samma ämne några år senare.

### **Skriftligt prov i speciell administration och undervisningsmetodik 1966/67**

Information:

Provet består av fyra delar.

10 st. ifyllnadsfrågor

10 st rätt-fel-frågor

10 st multiple-choice-frågor

10 st essay-frågor

Maximal poängsumma: 58

*Ex på ifyllnadsfrågor*

1. De privata skolorna och det enskilda initiativet gav det ..... skedet i svensk sjuksköterskeutbildning sin särprägel.
2. Lagen angående statligt godkännande av sjuksköterskeskolor utfärdades år .....
3. De första egentliga assistentskötersketjänsterna inrättades hösten 1925 vid .....sjukhus i .....

*Ex på rätt-fel-frågor*

1. Skolöverstyrelsen är uppdelad på 5 avdelningar, en fristående byrå och två fristående sektioner.
2. Av ledamöterna i landstinget utses fyra av landstinget.

*Ex på multiple-choice-frågor*

1. Sjuksköterskeskola med landstingskommun som huvudman inrättas efter medgivande av
  - a) skolöverstyrelsen
  - b) ecklesiastikdepartementet
  - c) länskolnämnden
  - d) Kungl. Maj:t

*Ex på essayfrågor*

1. Redogör för periodindelningen och antalet veckor per period i den grundutbildning för sjukvårdsbiträden, vilken omfattar 23 veckor.

2. I undersköterskeutbildningen ingår 24 veckors praktik, fördelad på olika typer av avdelningar. Vilka är dessa och hur många veckor beräknas för varje praktikområde?

Skillnaden jämfört med det tidigare provet från 1963 i samma ämne är stora. Inte ens på essayfrågor lämnas utrymme för studentens egna reflektioner, utan alla frågor går ut på att finna faktabetonade, korrekta svar. I instruktionerna anges även att svaren på essayfrågorna ska vara så kortfattade som möjligt, och att svaren ska skrivas på det begränsade utrymme som lämnats efter frågan. Provet från 1963 kan ses som ett exempel på att möjlighet till reflektion ges i vårdlärarutbildarnas huvudämne i det tidiga 1960-talet, även om faktabetonade prov är det som är vanligast. Denna möjlighet försvinner vid utbildningsteknologins genomslag. Provet kan även ses som ett uttryck för att en förskjutning i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur sker under perioden. Även om antalet prov som konstrueras på ett standardiserat sätt ökar också i övriga ämnen, framstår det i materialet att studieledarna går i spetsen av utvecklingen vid SIHUS när det gäller anammandet av detta pedagogiska nytänkande.<sup>310</sup>

Förutom prov utarbetas bedömningsformulär för ett flertal områden, till exempel som hjälp för handledarna vid bedömning av lärarkandidaters praktik. Utifrån vilka kriterier lektioner kunde bedömas blir synligt i schemat nedan som används vid analys av lektioner.<sup>311</sup>

#### Förberedelse

- A. Mål
- B. Disposition
- C. Val av undervisningsmetod
- D. Val av läromedel

#### Genomförande av lektionen

- A. Inledning
- B. Kontakt med eleverna
- C. Fråge- och svarsmetodik
- D. Elevaktivitet
- E. Omväxling
- F. Instruktions- och demonstrationsteknik
- G. AV-metodik

---

<sup>310</sup> Att sättet att konstruera prov anses vara det rätta i studerandegruppen, kan man förstå av lärarkandidaternas negativa inställning till prov som konstrueras på annorlunda sätt. Skrivelse av Sihusiterna, bilaga till utbildningsnämndens protokoll 25 sept 1970 (AV).

<sup>311</sup> Schema för analys av lektioner 21 april 1967 – bilaga till protokoll planeringskonferens 14-15 okt 1969 (AVIIa).

- H. Språkbehandlingsteknik
- I. Röst- och talteknik
- J. Uppträdande. Ev. gester, ovanor
- K. Reaktioner i oväntade situationer
- L. Avslutning

#### Innehåll

- A. Förtrogenhet med ämnet
- B. Anpassning till elevernas intressen, kunskapsnivå och utbildningsstadium
- C. Urval av stoffet
- D. Patientvårdande synpunkter
- E. Hälsovårdande synpunkter
- F. Anknytning till närliggande ämnen

#### Sammanfattande omdöme om lektionen

Detta är alltså ett analyschema för en lektion som kunde vara endast fyrtiofem minuter lång. Fokus är på läraren, på lärarens beteende och förmågor, och hur väl lektionen är planerad, både i fråga om innehåll och utifrån undervisningsformer. Föreställningar som framstår är att en mer objektiv bedömning kan ske om olika delar urskiljs och värderas. Det går också att anta att föreställningar om vikten av att identifiera lärarkandidatens svaga punkter kan härledas till att en förbättring av dessa då möjliggörs. Bedömningen skulle då kunna betraktas både som en summativ och en formativ bedömning. För lärarkandidatens del innebär det att en mängd hänsyn måste tas vid planeringen av lektionen. Ytterligare en fråga som går att ställa är huruvida den betraktande lärarutbildaren/handledaren erhåller en helhetsbild av lektionen, om alla dessa delar ska beaktas.

#### Den outhärliga lektionsdispositionen

Informanterna uppfattar att en stor del av den egna utbildningstiden ägnas åt lektionsplanering och planering av ämnen, åt det strukturella, som någon uttrycker det. Två av dem säger utifrån den egna tiden som lärarkandidat i början av 1960-talet:

Man fick ju lära sig lektionsuppläggning, det var väldigt viktigt. Det fick man jobba med och man fick aldrig hålla en lektion utan att man lämnat in precis uppstolpat ... (Britta)

Och det var ju det här hur man skulle lägga upp lektioner för det var ju väldigt viktigt på den tiden. Att man gjorde det och det tycker jag man blev rätt slängd på. Och det kunde man använda sen när man kom ut som vårdlärare. (Anna)

Det informanterna främst minns är dispositioner av lektioner, och det blir i Annas och Brittias utsagor tydligt att planerandet *före* lektionstillfället är viktigt, lika viktigt som själva genomförandet. Denna planering med tydlig målbeskrivning är den odiskutabla grund som lektionen vilar på. Eftersom dispositionen anses vara så viktig blir också efterlevandet av den central. Maria berättar om hur hon under sin tid som lärare upplevde ett problem att frigöra sig från sin disposition, även under de tidsperioder när dispositionen inte längre förväntades ha samma styrande funktion.

... där måste jag säga att jag är detaljmänniska och det gick ju till överdrift för mig. För när jag skulle göra schema, det gällde då sjuksköterskeutbildningen när jag var instruktionsköterska på XX och senare också, så var jag så noga med att ... planera avsnitt tidsmässigt, varje avsnitt, så det blev ju en sån himla överdrift. Det innebar ju att jag inte kunde lyssna ordentligt om dom ville fråga. Inga diskussioner om jag säger så, frågan gav jag tid till, men inga diskussioner egentligen. (Maria)

En annan informant tar upp denna aspekt utifrån minnen av sin tid som lärarkandidat.

... som jag minns det så gjorde man ju ett underlag för sin lektion och det ... skulle ju då följas. Och det var ju både på praktiken och inne på SIHUS att det här underlaget fick den som skulle bedöma, och så satte man ihop det jag sa med det som stod på underlaget. (Lilian)

I Lilians minnesbilder står det klart att förmågan att hålla sig till den i förväg inlämnade dispositionen utgjorde ett bedömningsunderlag. Marias svårighet att överge detta sätt att tänka är kanske inte så svårt att förstå med tanke på den vikt som läggs vid samstämmigheten mellan det i förväg skrivna och det utförda, både under hennes tid som lärarkandidat och under en stor del av hennes tid som lärare. Maria nämner dock även andra bedömningsgrunder utifrån sina egna erfarenheter som lärare.

Ja, naturligtvis innehållet då, att det var relevant och ... sättet att framföra det förstås och ... hur dom kunde formulera, tala ... och kontakten med eleverna förstås. (Maria)

I Marias uttalande kan innehållet kopplas till den i förväg gjorda dispositionen och det grundliga planerandet för att kunna presentera relevant kunskap inom det aktuella området. Övriga förmågor som Maria anser utgör en grund för bedömning är framställningsförmåga och kontakt med studenterna. Trots att dessa är kontextberoende och inte går att ange i en skriftlig disposition finns dock rikligt med råd och anvisningar i ämnet allmän undervisningsmetodik om meddelande, frågande och förevisande undervisning, hur audivisu-

ella hjälpmedel kan bidra till åskådlighet samt vilka metoder som skapar motivation och studerandeaktivitet.<sup>312</sup>

Innehållets relevans tar också Anna upp som en bedömningsgrund för lektioner. Anna minns att det var viktigt att stoffet fanns med, det vill säga fakta som ansågs nödvändiga att presentera inom det område som lektionen behandlade. Några av informanterna vittnar om att hela undervisningen i de ämnen de sedan skulle undervisa i fanns som färdiga dispositioner efter genomgången vårdläraryt utbildning.

Informanterna är de som starkast framhåller vikten av att kunna disponera lektioner, men vikten av disposition av lektioner framträder också i dokumenten. Som ett exempel kan nämnas att bedömning av förberedelser görs i det tidigare presenterade analys-schemat av en lektion.

## Föreläsningens formens dominans

När informanterna talar om undervisningsformer är alla överens om att föreläsningar dominerade. Siv berättar:

Den första (avser tidsperioden ungefär fram till första delen av 1970-talet) var alltså ruskigt formalistisk ... vi hade föreläsningar och vi hade storföreläsningar och så hade vi grupparbeten och så hade vi enskilda arbeten ... Men huvudsaken ... basen i undervisningen var föreläsningar. [...] Vi som studieledare hade inte så många, men det var det som gällde. Om vi nån gång visade oss så hade vi det. (Siv)

Några av intervjupersonerna upprepar undervisningsgången som ett mantra "föreläsningar och tenta, föreläsningar och tenta". Denna fokusering på föreläsningens form och efterföljande kunskapskontroller var det som informanterna menar är särskilt kännetecknande för perioden. Andra påpekar, liksom Siv, att trots föreläsningens dominans förekom en hel del grupparbeten. Uppsatser skrevs under hela perioden och vid något tillfälle användes en hel vecka för inläsning av litteratur. Dagarna var inte heller helt fyllda av lektioner och föreläsningar. Siv påpekar att eftermiddagarna var fria för egna studier, vilket signalerar att ett visst ansvar för inhämtandet av kunskaper överläts på lärarkandidaterna, även om efterföljande kunskapskontroller genomfördes.

Föreläsningar kan relateras till ett expertkunnande; ett kunnande som timlärarna i högre grad än vårdläraryt utbildarna anses besitta. Även om Siv hävdar att även studieledarna föreläser, är det främst de och de blivande vårdlärarna som förväntas behärska också andra undervisningsformer. Föreläsningens formens dominans framträder inte lika tydligt i dokumentmaterialet, vilket jag tidigare nämnt och tolkat som ett uttryck för en icke problematiserad undervisningsform. Sammanfattningsvis kan konstateras att i vårdläraryt utbildning

<sup>312</sup> I utbildningsplanen från 1963 beskrivs detta mest ingående.

utbildarnas kunskapskultur anses föreläsningar vara ett bra medel för blivande vårdlärares inläring.

## Tolkning och analys 1958-1974

### Viktiga föreställningar och värden i kunskapskulturen

Vilka föreställningar om kunskap och lärande kännetecknar kunskapskulturen under denna första period? Föreställningar som synliggjorts är att det är centralt att kunna systematisera, att objektivt kunna betygssätta och bedöma och att kunna disponera lektioner. Att utbildningsinnehållet bör vara nära relaterat till den befintliga yrkespraktiken är också en stark föreställning i kunskapskulturen. Föreläsningar anses vara en viktig undervisningsform.

Föreställningar om en genomtänkt struktur som en garant för att ett lärande av de rätta kunskaperna ska ske, innebär att mycket av undervisningen syftar till att lärarkandidaterna ska lära sig att planera och strukturera kunskap på ett systematiskt sätt, vilket sker både genom teoretiskt kunskapsinnehåll och genom praktiska handlingar i övningssituationer. Föreställningar om vikten av att sortera och strukturera kunskap framgår även i de detaljerade utbildningsplaner som utarbetas för vårdlärlinjen under perioden, i tonvikten på dispositioner och i programmerat undervisningsmaterial. Ett värde som ligger till grund för dessa föreställningar är *systematik/rationalitet*. Detta värde blir en ledstjärna även vid utarbetandet av målanalyser, prov och bedömningsmallar.

Det skriftliga provet framstår som viktigt i utbildningsplanerna, och den uppmärksamhet som ägnas åt bedömningsfrågor blir ännu mer framträdande vid granskning av protokoll från vårdlärläroinnehållarnas möten. Diskussionerna vid konferenserna leder fram till en allt hårdare styrning och strukturering av prov. Värdet som styr denna utveckling är *objektivitet*. Objektivitetskriteriet väger så tungt att till och med den uppsats som traditionellt haft en självklar plats i utbildningen inte blir betygsgrundande under ett par år.

I de prov som konstrueras, särskilt under senare delen av 1960-talet, är idealet att alla studenter ska svara på ett likartat sätt, och divergerande, reflekterande svar utifrån öppna frågeställningar uppmuntras inte. Det kan uttryckas som att systematik och objektivitet styr de studerande mot *homogenitet*, ytterligare ett värde som framträder. I och med den tydliga preciseringen av den kunskap som lärarkandidaterna ska inhämta, blir intrycket att varje lärarkandidat ska få, om än inte identisk kunskap, så närapå. I de dis-



kussioner som förs i kursplanedelegationen uppfattas olika lärarkandidaters divergerande bakgrund och kunskaper som ett stort problem.<sup>313</sup>

Kursledningen är även öppen med intentionerna att använda avdelnings-sköterskekurserna och preparandkurserna för lärare som ett medel för att sälla agnarna från vetet. Dessa utgallringsinstrument används således för att uppmana ”lämpliga” sjuksköterskor att söka sig till lärarkursen. Lämpliga kan i sammanhanget uppfattas på flera sätt. Det mest påtagliga, uttalade, är att sjuksköterskor med goda förkunskaper och god studieförmåga anses passande för läraryrket. Lämplig kan man dock vara på fler sätt än så. En sjuksköterska som har de ”rätta” egenskaperna och det ”rätta” beteendet ter sig säkert också som särskilt lämplig som ideologisk fostrare för de blivande sjuksköterskorna, och som en god representant för den institutionella kulturen.<sup>314</sup> Homogeniteten kan således tolkas som en likriktning av egenskaper och beteende hos den blivande vårdläraren, och att föreställningar om vårdläraren som en del av ett homogent kollektiv är verksamma.

I informanternas berättelser framträder vikten av lektions- och ämnesplanering: dispositionens makt råder över utbildningen. Att följa den uppgjorda planen är av yttersta vikt.

Sammanfattningsvis kan sägas att de värden som genomsyrar kunskapskulturen under denna period är *systematik/rationalitet*, *objektivitet* och *homogenitet*. Även om värdena framträder särskilt tydligt under den utbildningsteknologiskt influerade delen av perioden, är dessa värden i högsta grad en del av utbildningen redan tidigare. Det blir således inte någon dramatiskt ändrad kurs när det gäller föreställningar om viktigt kunnande för blivande vårdlärare i och med utbildningsteknologins genomslag.

### Exemplet bedömning – problemfokusering och lösningsförslag

Ludwik Fleck menar att en specifik tankestil i en grupp bidrar till att personerna i gruppen ser på ett problem utifrån ett visst perspektiv, vilket gör att de är mer lyhörda för vissa fenomen än andra. Det innebär även att vissa frågor är mer intressanta och att vissa sätt att samtala om och att lösa problem på är mer gångbara.<sup>315</sup> I analysen nedan utgår jag från att en specifik tankestil finns i kunskapskulturen. Inspirerad av Fleck har jag därför granskat vilka frågor som ägnas tid, vad som anses som problem och vilka lös-

---

<sup>313</sup> Förslag som nämns för att motverka dessa skillnader är inträdesprov, stödundervisning och tentamen i vissa ämnen redan vid kursstart. Protokoll kursplanedelegationen 6 mars 1961 samt ”Ytterligare synpunkter av Gunhild Wikmark” 6 mars 1961 (FIIB).

<sup>314</sup> Heyman 1995 s 154 framhåller att tidigare generationers sjuksköterskor fostrats till uniformitet. Eriksen 1990 menar att uniformitet är ett centralt inslag i sjuksköterskors dispositioner. I andra studier ifrågasätts dock huruvida denna uniformitet gäller dagens sjuksköterskor, se t. ex. Lindgren 1992. Eftersom tidsperioden i detta kapitel börjar ca femtio år tillbaka i tiden förutsätter jag att den fostran av uniformitet som var påtaglig under 1900-talets första sekel påverkar de föreställningar som finns inom kunskapskulturen.

<sup>315</sup> Fleck 1997 s 109.

ningsförslag som accepteras i kunskapskulturen. Dessa problem och lösningsförslag relaterar jag till de tidigare identifierade värdena.

En sådan analys ger vid handen att under den ovan beskrivna perioden riktas blickarna på den lokala arenan ofta mot bedömningsfrågor. Utifrån kunskapskulturens tankestil ter sig bedömningsfrågor som en av de viktigaste frågorna att diskutera. Det eftersträvansvärda målet är en objektiv bedömning av studenternas prestationer genom kunskapskontroller. Under studieledarnas diskussioner ifrågasätts inte det skriftliga provets status och betydelse för betygsättning av teoretiska kunskaper. Lösningen på de problem som uppstår anses vara att utveckla de mätinstrument som ligger till grund för bedömningen, dvs. konstruera bättre kontrollinstrument. Det innebär främst en inriktning mot provkonstruktion men även mot bedömningsformulär av olika slag. När det gäller mätning av praktiska färdigheter, såsom undervisningsskicklighet, försöker man så långt som möjligt göra objektiva bedömningar utifrån vissa förutbestämda observationspunkter.<sup>316</sup> Fokus på bedömning som fenomen innebär alltså inte ett ifrågasättande av *betydelsen* av bedömning, utan hur en förbättrad bedömning kan utföras genom utökad objektivitet. Genom det riktade seendet uppmärksammas fenomenet ”bedömning” samtidigt som betydelsen av fenomenet förstärks genom uppmärksamheten.

De andra värdena i kunskapskulturen, systematik/rationalitet och homogenitet, blir sedan vägledande vid lösning av bedömningsproblematiken. Genom att förbättra strukturen i provet utifrån ett systematiskt tänkande och genom att låta samma struktur bygga upp varje enskilt prov (homogenitet) förväntas studieledarna uppnå ökad objektivitet i bedömningen. Här löper värdena i kunskapskulturen parallellt; *objektivitet, systematik/rationalitet* och *homogenitet*, där det första är målet och de andra är medlen. Tankestilen innebär alltså en riktad varseblivning mot bedömning och erbjuder sedan förslag till en lösning av problematiken. Tankestilen leder till handling, antingen en språkhandling där åsikter deklarerar, eller som i ovan nämnda fall, en praktisk handling i form av en förändring av provens utformning.

## Erfarenhetsrum och förväntanshorisont

Kosellecks begrepp erfarenhetsrum använder jag som ett sammanfattande begrepp för kollektiva yrkeserfarenheter. Erfarenhetsrummet är en del av kunskapskulturen och har betydelse för formandet av densamma. Begreppet förväntanshorisont används för att belysa kunskapskulturens vision av den framtida vårdläraren, och hur denna vision tar sig uttryck i ett visst kunskapsinnehåll och vissa lärandeformer. Om vi sätter ner foten under de år i slutet av 1960-talet när utbildningsteknologin är som starkast, vilket erfaren-

---

<sup>316</sup> Se t. ex. schema för analys av lektion i detta kapitel.

hetsrum finns då i kunskapskulturen och vilken förväntanshorisont byggs upp runt den blivande vårdläraren?

Först och främst går det att konstatera att förväntanshorisonten inte är lika tydligt uttalad som den blir under senare tidsperioder. En anledning till detta är att den framtida vårdläraren kan sägas vara mycket lik den redan existerande vårdläraren, vilket innebär att visionära framtidsbilder inte torde vara nödvändiga. Vid kursplanedelegationens arbete i början av 1960-talet är utgångspunkten den befintliga vårdlärarpraktiken, vilket indikerar att stora förändringar av yrkesrollen inte är ett prioriterat mål. Vissa förskjutningar sker dock i slutet av perioden när utbildningsteknologins genomslagskraft i kunskapskulturen, bidrar till att delvis nya förmågor lyfts fram, t. ex. utveckling och produktion av läromedel.

Blickar vi tillbaka till de allra tidigaste fortsättningskurserna under 1920-talet kan mycket av utbildningsinnehållet under perioden spåras redan hit: psykologi, kunskaper om lagar, sjuksköterskeväsende, administration och praktiska undervisningsövningar. Att vara förtrogen med förändringar i praktik och teori, annorlunda uttryckt som en nära relation till sjuksköterskeskolans teoretiska och kliniska undervisning, är inte heller nytt. Trots att innehållet förändras över tid, t. ex. lagar, sjuksköterskeskolans utbildningsplaner, det psykologiska ämnesinnehållet är de underliggande föreställningarna stabila: aktuell kunskap inom dessa områden är centrala för den blivande vårdläraren. Det kan också uttryckas som att erfarenhetsrummet i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur inte skiljer sig nämnvärt från förväntanshorisonten, vilket bidrar till att spänningsfältet dem emellan blir litet. Periodens värden ligger även nära den tidiga sjuksköterskekulturens med disciplin, ordning och kontroll som ledstjärnor.<sup>317</sup>

Ett spänningsfält uppstår dock i kunskapskulturen trots den påtagliga harmonin, när objektivitetskravet går så långt att uppsatsens plats i utbildningen ifrågasätts.<sup>318</sup> Uppsatsen kan ses som en viktig del av utbildningen när det gäller vårdlärarnas samhällsliga skolning, i och med vikten av ett utvecklat skriftspråk i ett tänkt samhällsengagemang. Värdet av objektivitet i lärarrollen krockar här med ett långt erfarenhetsrum som betonat värdet av att kunna uttrycka sig i skrift. Kanske är förväntningarna att den framtida vårdläraren är delaktig i en samhällslig påverkanssfär inte längre lika aktuell som tidigare, i det samhälle där personer med anknytning till den politiska praktiken eller andra intresser alltmer ersätter yrkesprofessionerna i utredningskommittéer.<sup>319</sup>

Finns erfarenheter som saknas, inslag som marginaliserats i förväntanshorisonten? I kapitlet om 1920-talet beskrev jag två spår i talet om sjuksköters-

---

<sup>317</sup> Gustafsson 1987, s 378, påtalar att dessa värden var ett inslag i den borgerliga kvinnans kultur.

<sup>318</sup> Här kommer dock protesterna från vårdlärarutbildare från en annan ort än Stockholm, inte från den undersökta kunskapskulturen.

<sup>319</sup> Rehn 2008 s 221.

kan: dels den omtänksamma, kärleksfulla sjuksköterskan och dels den distanserade sjuksköterskan. I de diskussioner från 1920-talet som jag analyserat är det just förväntanshorisonten som utmejslas utifrån frågan om sjuksköterskans förhållningssätt gentemot eleven. Det handlar om en önskvärd praktik, inte den reella som beskrivs som bristfällig. Denna empatiska och kärleksfulla instruktionssköterska/sjuksköterska finns inte med i den visionära bilden av den framtida vårdläraren under perioden 1958-1974. Det kan förstås i relation till två av de värden som råder, objektivitet och systematik, vilka inte ger utrymme för känslobaserade, subjektiva förmågor.

## Motstånd och anpassning

Hur förhåller sig kunskapskulturen till den statliga styrningen under perioden? Hur är förhållandet mellan statliga styr signaler och kunskapskulturens föreställningar och värden?

Som jag tidigare beskrivit är inte den statliga arenan aktiv när det gäller att driva frågor som rör kunskap och lärande, innan SÖ tar över kontrollfunktionen 1966. Den styrning som inledningsvis sker är att det medicinska innehållet utökas på bekostnad av det psykologiska. Förändringen ses inte med blida ögon inom lärarutbildarnas kunskapskultur.<sup>320</sup> När SÖ vill minska antalet timmar i psykologi till förmån för anatomi och fysiologi protesterar vårdlärarutbildarna. I deras erfarenhetsrum har psykologi alltid uppfattats som ett viktigt inslag i utbildningen. Även om argumenten som framförs betonar vikten av undervisning i psykologi, kan protesterna även bero på en ovilja att ytterligare utöka läkarnas inflytande i utbildningen. Protesterna bör ses i ljuset av att medicinsk kunskap har fått ett större inflytande under mitten av 1900-talet i såväl vårdlärar- och sjuksköterskeutbildning som i sjuksköterskans arbete.<sup>321</sup> Här synliggörs således ett motstånd mot den statliga styrningen, även om det praktiska utfallet inte påverkas.

Det andra tydliga inslaget i den statliga styrningen sker i riktning mot ett utbildningsteknologiskt förhållningssätt, ett förhållningssätt som inte medför några, i materialet, synliga protester inom vårdlärarutbildarkollegiet.<sup>322</sup> Det har jag tidigare förklarat som ett uttryck för att grundläggande värden inom kunskapskulturen lätt kan förenas med utbildningsteknologin, i och med att den inte innebär något brott gentemot det kollektiva erfarenhetsrummet. Vid

---

<sup>320</sup> SIHUS styrelse finner ej beslutet tillfredsställande vid styrelsemöte 19 sept 1968 (AI). Rektor Gunhild Wikmark skriver på styrelsens uppdrag ett förslag till SÖ om hur anatomiämnet utrymme kan utökas, där hon samtidigt ger uttryck för stark kritik mot förslaget, 22 dec 1968. Denna skrift samt att de ursprungliga planerna konstruerades av en annan studieledare har bidragit till min tolkning att kunskapskulturens uppfattningar sammanfaller med styrelsens.

<sup>321</sup> I ett flertal studier, t. ex. Rehn 2008, Erlöv och Petterson 1992, framhålls synsättet på sjuksköterskan som läkarens assistent.

<sup>322</sup> SÖ bidrar med ekonomiska medel för att denna produktion av läromedel baserad på AV-teknik ska komma till stånd.

konstruktionen av det programmerade materialet finns också utrymme att fylla detta material med kunskap från erfarenhetsrummet. De läromedel som produceras vid SIHUS under perioden innehåller ofta en metodisk beskrivning av olika moment inom sjukvården, något som kan betraktas som en tradition av förebildlighet, vilket kan spåras till de allra första fortsättningskursernas övningslektioner i praktisk sjukvård. Det går att konstatera att *värdet av systematik* är något som förenar kunskapskulturen och den statliga arenan.

Ett mer passivt motstånd inom kunskapskulturen kan urskiljas när det gäller statliga beslut som syftar till att olika lärarutbildningar ska bli mer lika varandra. Vid det förberedande arbetet inför högskoleinträdet framhåller SÖ de problem som lett till att arbetet vid SIHUS försenats på ett sätt som jag uppfattar som en förklaring, inte som en kritik.<sup>323</sup> Vissa av de förhållanden som vilar på äldre traditioner, och som vårdlärarutbildarna värnar om, t. ex. de vårdlärarutbildade sjuksköterskornas särställning gentemot andra lärargrupper inom vård, studieledarnas tjänstekonstruktion och utbildningens behov av timlärare, lyfts. Detta tolkar jag som ett uttryck för att kunskapskulturen inför SÖ har kunnat hävda sin särskildhet. I viss utsträckning får också vårdlärarutbildningen under ytterligare en tid bevara vissa av dessa särskiljande drag, t. ex. studieledarnas tjänstekonstruktion och utrymmet för timlärare.

## Samhälleliga och lokala maktförhållanden

### Maktförhållanden i den pedagogiska situationen

Begreppet inramning använder jag främst för att fånga vilket inflytande lärarstudierande och undervisande lärare har över undervisningssituationen. Med detta avses främst möjligheten att påverka innehåll, arbetsformer, examinationsformer och tidsåtgång för olika moment. Intresset härrör från frågeställningen om hur föreställningar om kunskap och lärande kan relateras till samhälleliga och lokala maktförhållanden.

Utbildningsplanernas utformning visar på en mycket stark inramning. Även om studieledarna/vårdlärarutbildarna och övriga representanter har inflytande vid konstruktionen av planerna 1963 och 1967 fungerar de färdiga planerna kraftigt styrande på vilket innehåll som ska förmedlas.<sup>324</sup>

I planerna påtalas även vilken examinationsform som ska användas, vilket nästan alltid är ett skriftligt prov. Medan både innehåll och examination är starkt inramade ter sig styrningen av undervisnings- eller arbetsformer sva-

<sup>323</sup> SÖ "Utbildning av lärare till vårdområdet" 3 maj, 1974, s 2-3 (AI).

<sup>324</sup> I ett protokoll från 1964 påpekas att om ändringar görs i kursplanen (utifrån min terminologi: utbildningsplanen) bör en efterskrift göras i kursrapporten, i vilken ändringarna kommenteras. Planeringskonferens 4 dec 1964 (AVIIa). Varje lektions innehåll skulle i dessa rapporter skriftligt redovisas av den undervisande läraren.

gare. Ett skäl är troligen att föreläsningar och enskilda studier inför ett kommande provtillfälle är så väl etablerade att andra alternativ endast knappt används.<sup>325</sup>

Om den starka inramningen begränsar valmöjligheterna i undervisningssituationen för den undervisande läraren, begränsas dessa i ännu högre utsträckning för de studerande. Trots det väl definierade innehållet i utbildningsplanerna finns en mängd val läraren måste göra när det gäller vad som ska förmedlas och på vilket sätt, medan den studerande blir en mottagare utan större inflytande över undervisningssituationen. Att läraren i utbildningsplanerna framställs som det aktiva subjektet förstärker detta intryck. Fokus i utbildningsplanen är på hur kunskap lärs ut av läraren, inte hur den lärs in av studenten.

Homogenitet, vilket jag definierat som ett värde under perioden, blir en följd av den starka inramningen. Denna homogenitet som gäller det presenterade stoffet, innebär dock inte att de lärarstuderande kommer att prestera lika. Vid stark inramning är det tvärtom så att skillnader synliggörs.<sup>326</sup> Det beror på att kriterieregler och sekventiella regler uttrycks explicit, något som också kan beskrivas som *synlig pedagogik*, ett begrepp som kan ses som nära relaterat till stark inramning.<sup>327</sup> Under denna tid diskuteras de skilda förkunskaperna, och då främst kunskaper i de medicinska ämnena, eftersom skilda förkunskaper ställer till problem när kriterieregler och sekventiella regler är tydligt preciserade. Bernstein anger tre sätt att förhålla sig till skillnader som uppstår vid stark inramning; reparation, utsträckning av tiden för inläring och sänkta krav.<sup>328</sup> Av dessa är det främst reparation som används vid vårdläraryrket i form av stödundervisning och litteraturkurser.

Ännu viktigare än kriterie- och sekventiella regler är dock de hierarkiska. I den synliga pedagogiken är de hierarkiska reglerna tydliga, även om de inte alltid uttrycks verbalt.<sup>329</sup> Den synliga pedagogiken möjliggörs genom stark åtskillnad, vilket innebär att gränsöverträdelser är lätta att upptäcka, vare sig det handlar om plats, kommunikation, agerande, personer eller objekt. Bernstein uttrycker detta med att brott i den synliga pedagogiken synliggörs omedelbart genom att ”something is out of place”.<sup>330</sup>

---

<sup>325</sup> Föreställningar om vikten av vägen för att tillgodogöra sig kunskapsinnehållet får dock ett uppsving under den andra halvan av 1960-talet, då ett utbildningsteknologiskt synsätt vinner inflytande.

<sup>326</sup> Bernstein 2004 s 201.

<sup>327</sup> Kriteriereglerna innebär ett tydliggörande av vad som räknas som kunskap, och vad som förväntas av den studerande. De sekventiella reglerna tydliggör den tidsåtgång som ska användas för att inhämta kunskaperna, och också i vilken ordning kunskaperna ska inhämtas.

<sup>328</sup> Bernstein 1977.

<sup>329</sup> Bernstein, 2004 s 201, skriver: ”It is here worth adding that because a visible pedagogy has explicit rules of regulative and discursive order it does not mean that there are no tacit rules or messages, only that their meaning must be understood in the context of the visible pedagogy.”

<sup>330</sup> Bernstein 1977 s 135.

Föreställningar om vikten av att i förväg precisera innehåll och examinationsformer och till viss del undervisningsformer innebär att lärarkandidaterna har en låg grad av kontroll över undervisningssituationen. Även studieledarna har en begränsad kontroll över vilket kunskapsinnehåll som undervisningen ska behandla, eftersom de fastslagna utbildningsplanerna är kraftigt styrande. Eftersom dessa utbildningsplaner har konstruerats på den lokala arenan kan dock denna inramning betraktas som ett sätt att hålla sig till det kunskapsinnehåll som processats fram, och som uppfattas som centralt i kunskapskulturen.<sup>331</sup>

### Starkt och svagt klassificerade ämnen

Begreppet klassifikation använder jag främst för att fokusera skillnaden mellan olika ämnen som ingår i vårdlärarutbildningen och därmed skillnader mellan de lärare som företräder olika ämnen. Skillnaderna är uttryck för relationer präglade av en hierarkisk ordning, vilken kan relateras till en hierarkisk samhällslig ordning. Maktförhållandena har inflytande över vad som anses viktigt att kunna för blivande vårdlärare i utbildningen som helhet, och hur detta kunskapsinnehåll ska läras in och examineras. De har också betydelse för föreställningar i vårdlärarutbildningens kunskapskultur. Eftersom medicinska timplärare är den dominerande timplärargruppen och eftersom medicinare/läkare alltid har haft inflytande över sjukvårdsområdet, är denna timplärargrupp i fokus i analysen, vid sidan om vårdlärarutbildarna.

Vårdlärarutbildningen i dess helhet är starkt klassificerad under perioden. Att utbildningen är starkt klassificerad innebär att *skillnader* mellan ämnen och ämnesföreträdare betonas och förstärks. Främst beror den starka klassifikationen på att medicinska ämnen, liksom psykologiska och pedagogiska, har ett tydligt avgränsat kunskapsinnehåll under hela perioden; ett kunskapsinnehåll som endast ämnesföreträdare är betrodda att lära ut. Dessutom undervisar specialiserade läkare i deldiscipliner som anatomi, fysiologi och farmakologi, vilket är ytterligare ett tecken på en stark klassificering inom det medicinska området.<sup>332</sup> I medicinska och psykologiska ämnen integreras nytt innehåll utifrån vetenskapliga rön; i många fall genom att ännu en deldisciplin uppstår som införlivas i vårdlärarutbildningen.<sup>333</sup> I kursplanedelegationens arbete synliggörs denna starka klassifikation mellan olika medicinska deldiscipliner när den medicinska representanten klart avvisar försök att ha färre timplärare som undervisar i flera deldiscipliner.

Det blir också tydligt i de övergripande målen för lärarutbildningen att de medicinska ämnenas utrymme legitimeras enbart genom sitt innehåll, inte genom att bidra till några övergripande förmågor hos den blivande vårdlära-

---

<sup>331</sup> Obligatoriet att skriva rapport om vad som tagits upp på varje lektion kan ses som både en självstyrning och en styrning för att kontrollera de timplärare som anställs.

<sup>332</sup> Detta gäller ibland även för olika inriktningar av psykologi och pedagogik.

<sup>333</sup> Ett exempel är klinisk kemi, som är ett nytt inslag i 1963 års kursplan.

ren. Medicinska ämnen förväntas således inte bidra till att stimulera lärarkandidaters initiativ- och samarbetsförmåga eller det kritiska och självständiga tänkandet.<sup>334</sup> Det kan relateras till Bernsteins tes om att i starkt klassificerade ämnen är det endast i högre utbildning som de utvalda invigs i ämnets mysterium, och får insikt i att tidigare, presenterade sanningar kan problematiseras.<sup>335</sup> Att lärarkandidater ska utveckla ett kritiskt, självständigt tänkande i ämnen som mikrobiologi eller anatomi är således inte aktuellt, något som också framgår av provens karaktär.<sup>336</sup> Vårdläraren ska endast få en mycket begränsad del av det medicinska kunnandet och kommer aldrig att tillhöra de medicinskt invigda.

Betraktar vi studieledarnas/vårdlärarutbildarnas ämnen är dessa inte särskilt starkt klassificerade. Nytt innehåll kan integreras inom vissa ramar. Det finns inte heller en intern specialisering mellan studieledarna utan alla undervisar i alla ämnen. Målsättningen med utbildningsplansreformen 1963 är främst ett försök att skapa överblick och struktur över utbildningen för att lärandet ska ske på ett effektivt sätt, även om följderna blir en viss förstärkning av gränserna runt det egna ämnesområdet. När förändringar sker i ett ämne som speciell administration och undervisningsmetodik kan det ses som ett uttryck för externa förhållanden, inte interna, som i det medicinska området. I huvudsak integreras nytt innehåll på grund av förändringar i vård- och vårdlärarpraktiken, vilka ofta är en följd av centrala beslut. Förutom förändringar utifrån centrala beslut finns också en uttalad ambition att vara lyhörd och uppdaterad för förändringar som berör det praktiska vårdarbetet.

Trots att klassifikationen kan sägas vara stark i utbildningen som helhet, vilket innebär att samlingskod råder, finns i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur idéer om en helhetssyn på vårdlärarutbildningen. Den integrerande idé som är tänkt att styra utbildningsinnehållet är *vårdlärares/instruktionsköterskans undervisningspraktik*. Det är hennes arbetsuppgifter som ska legitimera utbildningsinnehållet enligt kursplanedelegationen. Översynen innebär dock mycket små förändringar när det gäller innehållet i de medicinska ämnena, och något större när det gäller studieledarnas. Ett annat tecken som tyder på en strävan mot en svagare klassifikation i riktning mot en mer integrerad kod är att en övergripande målsättning med vårdlärarutbildningen inleder 1963 års utbildningsplan.<sup>337</sup> Det förekommer även samverkan mellan vissa ämnen, men denna samverkan är enkelriktad. Studieledarna ska utifrån de medicinska föreläsningarna om vissa sjukdomar kunna knyta an denna kunskap till egna vårdkunskaper och förmedla den till lärar-

---

<sup>334</sup> Se den sjätte punkten i 1963 års läroplans övergripande mål i början av detta kapitel.

<sup>335</sup> Bernstein 1977 s 97-98.

<sup>336</sup> (EIIIba).

<sup>337</sup> Klassifikationen ökar emellertid snarare än minskar i slutet av 1960-talet och i början av 1970-talet i och med att övergripande mål då inte anges, 1967 års plan, eller är mindre övergripande, 1972 års plan.



kandidaterna. Likaså ska kunskaper i statistik användas av lärarkandidaterna vid uppsatsskrivande som rör vårdområdet.

Sammanfattningsvis kan sägas att vårdläraryrket i dess helhet utformas utifrån föreställningar om *skillnader* mellan ämnen, och dessa skillnader kan ses som ett uttryck för en hierarkisk ordning. Denna ordning handlar inte bara om föreställningar om ämnen och vad som är viktigt vetande, utan kan betraktas som ett uttryck för olika gruppers position i samhället. Medicinska ämnens överordnade status kan bland annat ses i antal betyg, att medicinska ämnens innehåll är tillräckligt för att legitimera deras plats i vårdläraryrket och att anknytningen mellan ämnena medicin och vård sker *från* medicin *till* vård. Även om jag visat på ett visst motstånd inom vårdläraryrketas kunskapskultur, riktat mot medicinska ämnens utrymme samt splittrande effekt i och med ett stort antal undervisande specialister, är dock den övergripande bilden en acceptans inom kunskapskulturen. Detta gäller såväl medicinska ämnens överordnade status som dessa ämnens legitimitet i vårdläraryrket.

### Skilda yrkesidentiteter i ett hierarkiskt samhälle

Trots att en demokratiseringsprocess påbörjats i Sverige efter andra världskriget har inte synsättet om organisationers hierarkiska strukturer och centralstyrning övergetts. Hierarkierna ses i stället som ett medel för att styra samhällsutvecklingen i den riktning som är önskvärd. Myndigheter får uppdrag som innebär att leda och kontrollera den utveckling som sker, och Skolöverstyrelsens uppdrag och styrning kan ses som ett exempel på detta synsätt. Samhällsvetenskap betraktas som ett medel för att utforma det samhälle som är önskvärd, och pedagogik blir då den vetenskap som ska användas för att bygga framtidens skola.

Samlingskoden och den starka inramningen vid SIHUS harmonierar med den sociala ordningen i samhället i stort.<sup>338</sup> SIHUS uppbyggnad kännetecknas av en hierarkisk struktur med tydligt preciserade uppgifter som medföljer den position som innehas. Yrkesrollen är överordnad den person som innehar rollen, och rollen som fysiolog, pedagog och studieledare innebär specifika rollidentiteter med relativt oflexibelt handlingsutrymme.<sup>339</sup> Rollidentiteterna kan ses som internt konstruerade, i och med den starka klassifikationen. De specialiserade läkarna är företrädare för ämnen som t. ex. fysiologi och anatomi, och varje disciplin producerar en ämneslojalitet, vilket medför

---

<sup>338</sup> De sociala rörelserna som inleds 1968, där hierarkier ifrågasätts, får betydelse för kunskapskulturen först under nästa period, vilket tyder på en viss "eftersläpning" jämfört med andra utbildningsinstitutioner. Det finns dock tidiga tecken av 1968-rörelsens inflytande även under denna period, vilka presenteras i inledningen av nästa kapitel.

<sup>339</sup> Bernstein 1977 s 125. Bernstein skriver: "...the concept of the individual lead to specific, unambiguous role identities and relatively inflexible role performances ...". Han använder här *individ* i ett motsatsförhållande till *person*, för att påtala att inte bäraren av rollen är viktig i sig.

en stark känsla för vad som ryms inom ämnets ramar, något som innebär ett relativt oflexibelt handlingsutrymme.<sup>340</sup> Ämneslojaliteten är betydligt svagare hos studieledarna, eftersom de inte har ett lika tydligt ämnesområde som medicinerna. Däremot har de genom sina yrkesutbildningar socialiserats in i en karaktär; en karaktär som möjligen framträder ännu tydligare än medicinernas i och med en uttalad personlighetsfostran i sjuksköterskeutbildningen, vilket också kan ses som en strävan mot en mer homogen yrkeskaraktär än läkarnas.<sup>341</sup> Denna karaktärs homogenitet förstärks i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur i och med den låga graden av arbetsdelning. Om Durkheims samhällsanalytiska begrepp mekanisk solidaritet används i beskrivningen av kunskapskulturen, går det att relatera begreppet till en förstärkning av homogenitet inom gruppen, det Fleck skulle benämna som en förstärkning av kulturens tankestil. Erben and Dickinson skriver utifrån Durkheim:

In the first kind of society, with little divisions of labor, social cohesion is based on similarity. People do the same tasks and they think the same kind of way.<sup>342</sup>

Variation motverkas således inom kunskapskulturen, något som också kan knytas till värdet *homogenitet*. Den homogenitet som ses som önskvärd när det gäller vad de blivande vårdlärarna ska veta och kunna kan ses i ljuset av en kulturell reproduktion i ett större perspektiv, där homogenitet utgör en garant för att en yrkesgrupp ska bevara en position i kraft av sin roll.<sup>343</sup>

### **Harmoni och samförstånd**

Vårdlärarutbildningen ter sig vid denna tid som en plats där samförstånd och harmoni råder, och de samhälleliga omvälvande rörelserna förmår ännu inte utmana de rådande positionerna. Den hierarkiska strukturen bidrar till en socialt ordnad tillvaro med få konflikter, vilket kan ses som en anpassning till de hierarkiska regler som gäller. Antingen sker detta oreflekterat utifrån

---

<sup>340</sup> Bernstein, 1977 s 96, talar om ämnet som heligt eftersom ämnet har en stor del i identitetskapandet av ämnesföreträdarna, vilket innebär att främmande innehåll kan ses som nedsmutsning av det heliga.

<sup>341</sup> Brunngård, 1994 s 62-63, som studerat de regler som fanns vid en sjuksköterskeskola under 1960-talet, skriver: "När man närmare synar de 'gamla' skriftliga reglerna ser man att flertalet inte var avsedda att fostra till yrket som sjuksköterska, utan snarare en socialisering till en viss människotyp."

<sup>342</sup> Erben och Dickinson 2004 s 124.

<sup>343</sup> Här finns dock utrymme för problematisering. Det medicinska områdets starka klassifikation hindrar inte en intern arbetsdelning, där deldiscipliner särskiljs från varandra. Trots att såväl medicin som dess deldiscipliner är starkt klassificerade och identiteten som läkare/ämnesföreträdare införlivad, synes individualitet och differentiering vara ett internt ideal, trots en homogenitet i undervisning och andra mer utåtriktade handlingar. Utifrån Bernstein skulle det gå att förstå som att när läkaren efter den kollektiva inskolningen blivit en av de invigda i det "heliga" ämnesområdet finns utrymme för utveckling, individualitet och kritiskt tänkande. Med detta vill jag ha sagt att yrkesidentiteten innebär homogenitet, men att denna homogenitet kan variera mellan olika yrken i det interna rummet.

ett förgivettagande av den åtskillnad som görs, eller genom ett accepterande av de begränsningar och möjligheter som den position man innehar omfattas av. Vid stark klassifikation blir konflikterna mellan olika lärargrupper färre, eftersom ämnen och dess företrädare har legitimitet att utforma undervisningen i det egna ämnet, utifrån de utbildningsplaner som konstruerats. Frånvaron av konflikter mellan lärare och studerande kan främst ses som en följd av den starka inramningen, vilken begränsar de studerandes inflytande. Harmonin och samförståndet förstärks också av att överordnade delegerar uppgifter till underordnade, vilket innebär ett påverkansutrymme, något som troligen minskar viljan till konfrontationer. Denna delegering framträder främst i förhållandet mellan SIHUS styrelse och studieledarna, och då främst rektorn, och mindre mellan lärare och lärarkandidater. Det kan ses både som ett uttryck för att studieledarnas position är relativt hög, och att ett förtroende finns för studieledarnas förmågor och kunskaper.

Positionerna utmanas således endast i undantagsfall, och vid studier av protokoll finns inte många spår av djup oenighet. Ett undantagsfall är när lärarkandidaternas agerande skapar vissa sprickor i den enhetliga fasaden. En kommentar i ett protokoll från 1967 visar att studieledarna anser att de studerande inte agerat utifrån sin position:

Diskuterades kursdeltagarnas yttrandefrihet och framhölls det värdefulla i att de får säga vad de vill samtidigt som de bör lära sig att uppträda med stil, hänsyn och takt.<sup>344</sup>

Här har det blivit nödvändigt för studieledarna att explicit framhålla de förväntningar som finns på lärarkandidaterna. Med Bernsteins språkbruk skulle det kunna uttryckas som att kommunikationen mellan lärarkandidater och lärare är ”out of place”; dvs. den åtskillnad som kommunikationen bör präglas av har överskridits. Den institutionaliserade makt som lärarna har blir här utmanad. Exemplet ska dock ses som ett av få tecken på försök till förflyttningar av positioner under perioden.

### **Genus – könade arbetsuppgifter och könat innehåll**

Vid belysningen av en social ordning och denna sociala ordnings relation till föreställningar om kunskap utifrån Bernsteins teorier, uppmärksammas inte kön. Det är dock påtagligt att medicinare som anställs vid vårdlärover utbildningen nästan uteslutande är män liksom vårdlärover utbildare nästan uteslutande är kvinnor. Könsfördelningen kan ses som en följd av hur dessa yrken konstruerats utifrån föreställningar om kvinnor och män och deras medfödda förmågor.<sup>345</sup> Under denna rubrik kommer jag att rikta strålkastarljuset mot vilka föreställningar om kön som är verksamma i samband med kunskapsinnehåll, arbetsformer och arbetsuppgifter i vårdlärover utbildningen. Även om

<sup>344</sup> Planeringskonferens 27-28 juni 1967 (AVIIa).

<sup>345</sup> Se t. ex. Stangvik 1994 s 96-98.

jag utifrån empirin betraktar dessa föreställningar om kön som integrerade i kunskapskulturen kan de också betraktas som uttryck för en samhällelig genusordning.

*Rektors och studieledares autonoma ansvarsområde;  
elev- och materialtillsyn*

I stadgarna från 1958 finns en rubrik som fastslår rektors uppgifter.<sup>346</sup> Endast i två av tio punkter nämns inte styrelsen eller ges hänvisningar till andra paragrafer när rektorns uppgifter beskrivs. Min tolkning av detta förhållande är att det som nämns under dessa punkter är något som rektor, och i förlängningen genom delegering även studieledarna, har eget ansvar för. Uppgifterna handlar dels om att ha tillsyn över eleverna och att föra matrikel över dem, och dels att ha tillsyn över institutets arkiv samt undervisningsmaterial och inventarier. Elevtillsyn och materiell tillsyn anses således vara rektorns uppgift; de enda uppgifter som kunde skötas utan någon större inblandning från styrelsens sida. Det signalerar, utifrån min tolkning, dels att uppgifterna inte ses som särskilt centrala, och dels att tillsyn är en syssla som passar för kvinnor.

Vad avses då med elevtillsyn, det begrepp som används i stadgarna? Tillsyn kan inte betydelsemässigt jämföras med omhändertagande eller omsorg. Tillsyn skulle lika gärna kunna tolkas som kontroll och övervakning; en fostran till en vårdlärare som inte bara har de rätta kunskaperna utan betar sig på ett visst sätt. Samtidigt signalerar tillsyn också en utomstående, passiv betraktare som övervakar att inte gränser överskrids, men som inte griper in om det inte är nödvändigt.

Att lärarutbildningen är organiserad så att en studieledare är ansvarig för och följer en lärarkurs under hela utbildningen på tre terminer, kan ses som ett praktiskt uttryck som möjliggör en hög grad av elevtillsyn. Tanken att följa de studerande genom en utbildning kan legitimeras med begrepp som kontinuitet, överblick och helhetssyn. Att ge omsorg, knyta nära relationer och/eller utöva social kontroll är andra tänkbara anledningar.<sup>347</sup> Även om omsorg om de studerande skulle kunna ha praktiserats som ett personligt förhållningssätt hos vårdlärarna under denna tidsperiod, är omsorg inte något drag som framträder vid dokumentstudierna. Min slutsats blir därför att organiseringen som innebär att följa en grupp *inte* är en önskan om nära relationer till de studerande som ett självändamål eller som ett medel att öka deras prestationer eller kunskaper, snarare som ett sätt att kontrollera, ha överblick och möjligen påverka de studerande i en viss riktning.

---

<sup>346</sup> SFS 1958, nr 400.

<sup>347</sup> Inom kvinnligt könskodade utbildningar är omsorgstänkande vanligt, inte minst inom vårdutbildningar. Se t. ex. Pilhammar 1995. Inom sjuksköterskeutbildningar identifierades förhållningssätt hos lärare för sjuksköterskor, så sent som på 1990-talet, där omsorgen om studenterna var centralt.

Det går att slå fast att förhållningssättet att utöva tillsyn och kontroll över de studerande inte påminner om universitetsvärldens student, som ges ett eget ansvar för studierna. Inte heller lärarna vid universiteten påminner om studieledarna. Om universitetets student, vilken traditionellt förknippats med en man, konstruerades som fri och ansvarig, och universitetsläraren som kunskapsförmedlare och examinator, vad skulle då gå att säga om vårdlärarstudenten och studieledaren?

Trots att vårdlärarstudenten har en tidigare yrkesutbildning bakom sig och flera års yrkeserfarenhet som sjuksköterska finns tankar om tillsyn och kontroll. Traditioner från sjuksköterskeskolan där eleven skulle fostras in i en yrkeskår där vissa egenskaper var centrala, är troligen verksamma även i vårdlärarutbildningens organisation. Vilka föreställningar om kön kan tänkas ligga bakom? Behöver kvinnan vägledning och stöd i sina studier och en kontinuitet i kontakten med lärarna till skillnad från mannen som klarar sina studier på ett mer självständigt sätt? Behöver kvinnan övervakas och kontrolleras för att passa i en mer kollektiv yrkeskultur med snävare gränser för individualitet än i manligt kodade yrken? Dikotoma motsatspar som skulle kunna vara verksamma är: *mannen som individ – kvinnan som del i ett kollektiv* och *mannen som självständig och oberoende – kvinnan som beroende, vägled och övervakad*.<sup>348</sup>

Om paralleller dras tillbaka i tiden, till 1800-talets Sverige, där den borgerliga kvinnan inte kunde röra sig fritt i samhället, kan man hävda att utträdet i arbetslivet som sjuksköterska för dessa kvinnor svårligen låtit sig göras om friheten inte kringkurits av någon form av övervakning. Kvinnans plats i ett kollektiv och den interna övervakning och fostran som skedde vid sjuksköterskeskolor och moderhus kan betraktas som en fortsatt begränsning av det fysiska och mentala rummet. Kanske finns föreställningar kvar under 1960-talet som kan härledas till dessa traditioner. Även de kvinnor som bedrev tillsyn, fostran eller övervakning kan ses som delar av den kollektiva kulturen. Den betoning på att vara *förebilder*, som ständigt återkommer, i såväl i primärmaterialet från 1920-talet som i den nutida internationella forskning som presenterats, ser jag som ett uttryck för att också ledaren/lärares uppförande är under uppsikt och inte bör avvika från det vedertagna inom kulturen. Begränsningen av det fysiska och mentala rummet kan därför sägas gälla för både de som agerar förebilder och de som ska lära av förebilderna.

#### *Studieledaren som praktikanknytare*

Studieledarens ansvar och arbetsuppgifter sträcker sig över ett betydligt större område än den traditionella lärarens. Rollen som kursansvarig kan ses som

---

<sup>348</sup> Jämför t. ex. Lenz Taguchi, 2004 s 31, som utifrån upplysningstankar har konstruerat en essentialistisk tankefigur om vad som ansetts som manligt och kvinnligt. Ett av dessa motsatspar är *avskild, oberoende – beroende*.

ett viktigt uppdrag, likaväl som det kan ses som ett uppdrag som omfattar både kvalificerat och icke-kvalificerat arbete med många samordnande, administrativa inslag; en roll som påminner om husmoderns.<sup>349</sup> Kontrasterar man studieledarens roll med en medicinsk timpläres kan man konstatera att skillnaderna också i undervisningsuppdraget är stora. De medicinska lärarna anlitas som experter inom smala kompetensområden, medan studieledarna står för bredd och praktikförankring. Studieledarnas uppgift är att förankra expertens kunskaper i det praktiska vårdarbetet, såväl pedagogens som läkarens. Studieledarna undervisar i ”slingriga” ämnen som en av intervjupersonerna uttrycker det; ämnen som är svåra att definiera. Läkarna kan ”mycket om lite”, medan studieledarna kan ”lite om mycket”.

De olika roller som lärarna har skiljer sig också åt. Medan läkarna föreläser och sedan kontrollerar kunskaperna genom prov, består en hel del av studieledarnas undervisningsuppdrag av att lyssna och ge råd vid övningslektioner och praktiklektioner, och att ge studievägledning. I princip alla kunskaper som finns med i de ämnen som studieledarna undervisar är nära förknippade med det praktiska görandet som vårdlärare vid en sjuksköterskeskola. Det handlar om att kunna undervisa på ett metodiskt, systematiskt sätt; det handlar om att lära sig hur en sjuksköterskeskolas organisation ser ut; det handlar om hur kurs- och ämnesplaner konstrueras och det handlar om kunskap om lagar och förordningar som påverkar utbildningen. De dikotoma föreställningar om kön som framträder är *mannen som djup/specialist – kvinnan som bredd/mångsysslare, mannen som episteme och kvinnan som techne*.

Studieledarna har heller inte några specifika specialiteter utan alla studieledare har samma ämnen. Denna utbildning på bredden förs också vidare till de studerande. Vårdlärarutbildningen är till stora delar upplagd som ett smörgåsbord utifrån tanken om lite kunskap inom ett flertal områden. Förutom bredd gör den kollektiva yrkeskulturen åter sig påmind, i och med att studieledarna inte har differentierade sysslor.

#### *En patriarkal genusregim – med tonvikt på manlig könskodning*

Under den första perioden mellan 1958 och 1974 är en hel del av det totala innehållet i vårdlärarutbildningen manligt könskodat. Dels får kunskapsområdena genomsyrade av maskulinitet stort utrymme, och dels är de ämnen som studieledarna undervisar i präglade av maskulinitet i och med att värden som objektivitet och systematik/rationalitet är centrala.<sup>350</sup> Arbetsformer är också i

---

<sup>349</sup> Husmoderns sysslor utgjordes i huvudsak av arbetsledning, ekonomi och administration. Andersson, 2002 s 147- 148, pekar på att under 1920- och 1930-talet betonades ofta att husmodern skulle övervaka personalen, fungera som en god moralisk förebild och att anordna kunskapshöjande aktiviteter.

<sup>350</sup> Förnuft/rationalitet är starkt förknippat med manligt kön, se t. ex. Rousseau 1977 [1830] Lenz Taguchi, 2004 s 31, Benckert 1997 s 57, Alvesson och Due Billing, 1999 s 92-93.

huvudsak maskulint konstruerade med en expert som fungerar som föreläsare och lärarkandidater som lyssnar utan något större talutrymme.

Studieledarna blir så bra på att genomföra undervisning och examinationer utifrån dessa maskulina ideal, att till och med de medicinska timlärarna har invändningar. Förutom att invändningarna visar på att studieledarnas undervisning kan knytas till maskulinitet, kan timlärarnas invändningar också tolkas som att dessa anser att studieledarna tagit ett alltför stort kliv in på en manlig domän genom sitt agerande.

Vårdlärarutbildarnas betoning av objektivitet och systematik kan tolkas som en lydnad gentemot den dominerande diskursen, medan de timanställda läkarna agerar mer självständigt. Det skulle också kunna uttryckas som att en större förändringsbenägenhet finns hos studieledarna, medan läkarna undervisar på ett traditionellt sätt. Lydnad och förändringsbenägenhet är inte begrepp som brukar användas synonymt. Förändringsbenägenhet signalerar dynamiskt tänkande och kraftfullhet, medan lydnad är att följa någon annans beslut. Kanske hamnar studieledarnas agerande någonstans mellan dessa poler; att agera utifrån en given diskurs på ett kraftfullt sätt. Men detta sätt att ta ut svängarna kan också ses som ambitiösa kvinnors vilja att vara duktiga yrkeskvinnor, vilket hamnar nära konstruktionen av den ”duktiga flickan”, som gör det andra förväntar sig av henne.

Samtidigt är de ämnen som är knutna till läraryrket praktikbetonade. Mycket av den kunskap som lärarkandidaterna erhåller handlar om att kunna behärska det praktiska lärararbetet, en kunskap som kan ses som underordnad vetenskaplig kunskap. Närheten till praktiska yrken är inte unikt för femininitet, även om betydligt fler män än kvinnor under denna tid utövar yrken som i större utsträckning är kopplad till vetenskapligt grundad kunskap. Det är också viktigt att betona att trots att tonvikt läggs på medicinska ämnen syftar undervisningen i dessa ämnen till att ge viss begränsad kunskap utifrån den tidigare redovisade tanken om ett ”smörgåsbord”.

## Sammanfattning

Utbildningen som helhet rymmer främst praktisk lärarkunskap relaterad till sjukvård samt kunskaper i medicin och psykologi. Undervisningen handhas av timlärare samt studieledare med sjuksköterskebakgrund. Medicinska ämnen betygsätts mest i förhållande till utrymme i utbildningen. Omkring 1970 lyfts tankar om vårdläraren som praktikutvecklare, inte endast som tidigare, att verksamma vårdlärare ska följa utvecklingen inom yrkesområdet. Den statliga styrningen när det gäller utbildningsinnehåll är relativt frånvarande under de första tio åren efter förstatligandet, vilket ökar det lokala handlingsutrymmet.

Vårdlärarutbildaren/studieledaren är vid förstatligandet en kvinna med socialt och kulturellt kapital och har både administrativa och undervisande

uppgifter. Studieledare är delaktiga i konstruktioner av utbildningsplaner. Den befintliga vårdläraryrket är en utgångspunkt för vad som anses vara värdefullt lärande för lärarkandidaterna när utbildningsplanen 1963 konstrueras. Föreställningar i kunskapskulturen om viktigt kunnande för blivande vårdlärare är att systematiskt kunna planera, genomföra och utvärdera såväl lektioner som kurser och hela utbildningsprogram. Vårdläraren/vårdläraryrket ska utifrån statistiska metoder kunna ge rättvisa betyg utifrån objektiva konstruerade prov. Hon ska vara en god administratör och ha kunskaper om sjuksköterskeskolans administration, liksom om lagar och förordningar som styr vårdverksamheter och vårdutbildningar. Det är viktigt att hon är uppdaterad när det gäller aktuella förändringar inom vårdverksamheter, såväl teoretiska som praktiska.

Värdena *systematik/rationalitet*, *objektivitet* och *homogenitet* präglar vårdläraryrket under hela perioden, även om värdena förstärks under det utbildningsteknologiska inflytandet under den senare delen av 1960-talet och i början av 1970-talet. Betyg och bedömningsfrågor får stor uppmärksamhet i kollegiet och periodens värden synliggörs vid hanteringen av dessa områden

*Förväntanshorisonten*, när det gäller vad en vårdlärare ska kunna, har inte nämnvärt förändrats sedan tidigt 1900-tal. Det innebär att spänningsfältet mellan *erfarenhetsrum* och *förväntanshorisont* i vårdläraryrket inte är stort, vilket bidrar till att föreställningar om kunskap och lärande inte utmanas i någon högre utsträckning.

Utbildningsteknologins genomslag i kunskapskulturen kan förstås utifrån en tradition av öppenhet inför nya pedagogiska rön samt en *statlig styrning* i denna riktning. Tillika fokuserar denna inriktning på det praktiska utförandet, något som harmonierar med såväl sjuksköterskans som vårdlärarens erfarenhetsrum. Även om ett visst motstånd blir synligt i kunskapskulturen när den statliga styrningen utökar utrymmet för medicinska ämnen ter sig medicinska ämnen vara ett icke ifrågasatt inslag i utbildningen. Värdet av systematik är gemensamt vid en jämförelse av statlig styrning och föreställningar inom kunskapskulturen.

När det gäller *lokala maktförhållanden* bidrar den starka *inramningen* till en begränsning av lärarkandidaternas inflytande över undervisningssituationen. Fokus i utbildningsplaner är på lärarens ansvar. Den synliga pedagogiken innebär tydliga, i förväg fastslagna, regler och synliggör skillnader mellan de studerandes kunskaper, liksom mellan ett korrekt och felaktigt beteende. Även *klassifikationen*, åtskillnaden mellan ämnen och ämnesföreträdare, är stark, och denna åtskillnad synliggör en *samhällelig hierarkisk ordning*, där medicin och medicinare åtnjuter en hög position. I och med att hierarkiska regler och positioner är tydliga och ej ifrågasatta är konflikterna få. Medan företrädaren för medicinska timplärare värnar om åtskillnaden, finns i vårdläraryrket en intention att utifrån en integrerande idé utveckla ett mer helhetligt synsätt på utbildningen, dock i begrän-



sad omfattning. Vårdlärarutbildarnas kunskapskultur präglas av en låg grad av arbetsdelning och en hög grad av samsyn, något som kan ses som uttryck för en kollektiv yrkeskultur.

Könskodade arbetsuppgifter för vårdlärarutbildarna under den första perioden är elev- och materialtillsyn. Att följa en lärarkurs under hela utbildningen kan också ses som ett uttryck för könskodning, vilket ger möjlighet till överblick och kontroll i båda riktningar. Till skillnad från läkarnas och övriga manliga timplärares specialisering, står vårdlärarutbildarna för bredd och praktikförankring och icke differentierade sysslor i kollegiet, något som kan relateras till kvinnlig underordning. Verksamma dikotomier är mannen som *individ, självständig, oberoende, epistème* – kvinnan som *kollektiv, vägled, övervakad, techne*. Under den första perioden är en stor del av innehåll och arbetsformer i utbildningen manligt könskodade.

# Kap 7 - Frihet, jämlikhet och systemskap 1975-1978 – dokumentstudien

## Introduktion

I det föregående kapitlet har jag beskrivit en kunskapskultur som kännetecknas av systematik/rationalitet, homogenitet och objektivitet. Perioden där dessa värden dominerar sträcker sig fram mot mitten av 1970-talet, då de gamla föreställningarna trängs undan av nya. Även om de nya föreställningarna inte är helt etablerade hos alla vårdlärarutbildare, finns inte längre utrymme att offentligt uttrycka samma åsikter som tidigare, mycket beroende på att nya föreställningar och värden konstrueras som motpol till de gamla. Vad som yttras och har plats på agendan är i fokus i detta kapitel.<sup>351</sup>

Syftet med kapitlet är att uppmärksamma vilka förändringar som sker i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur. Kapitlet inleds med en beskrivning av droppar som visar på förändrade föreställningar i kunskapskulturen några år innan ett tydligt brott sker. Allra först presenterar jag lärarkandidaternas tidiga aktioner. Därefter ges exempel på tidiga tecken i lärargruppens uttalanden som tyder på att ett förändrat sätt att tänka om kunskap och lärande håller på att vinna inflytande. Utbildningen genomgår sedan en radikal omvandling, och föreställningar om kunskap och lärande i kunskapskulturen förändras kraftigt. De förändrade föreställningarna i kunskapskulturen, liksom förändrade maktförhållanden, framträder särskilt tydligt vid ett möte med undervisande medicinska timplärare; ett möte som därför får ett relativt stort utrymme i min beskrivning. De två grundbultarna i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur under perioden; den behovsorienterade och den personlighetsutvecklande undervisningen beskrivs. Som avslutning till kapitlet belyser jag argumenten mot betyg; argument som relateras till båda dessa inriktningar. Analysen av perioden sker efter kapitel nio som bygger på intervju-material som berör samma tidsperiod.

De centrala utbildningsplaner som gäller under perioden är två; dels den av SÖ konstruerade planen från 1972 som inte markant avviker innehålls-

---

<sup>351</sup> Konflikter och ambivalens under tidsperioden blir mer synliggjorda i nästa kapitel baserat på intervjuutsagor.

mässigt från den föregående, dels den centrala plan som kommer 1977 i och med högskoleanknytningen. Dessutom konstrueras en lokal plan för den praktiska pedagogiska utbildningen 1978. Under denna turbulenta period minskar planernas betydelse, särskilt när det gäller den detaljerade planen från 1972. Planen från 1977 är övergripande vilket ger utrymme för tolkningar i de lokala planer som följer.

## Studentrevolt och demokratiseringsprocesser

1970-talet var ett årtionde när gamla värden förlorade betydelse och andra vann mark. Förändringens vindar blåste över hela det svenska samhället och även över världen i stort. Studentrörelsen 1968 där studenter protesterade mot förändringarna inom universitetsväsendet kan ses som en inledning till denna allmänna politisering och radikaliseringsvåg.<sup>352</sup> Den svenska ekonomin var inte längre blomstrande, konflikter blossade upp på arbetsmarknaden och staten försökte finna nya politiska lösningar baserade på samförstånd.<sup>353</sup> Inom den radikala vänstern fanns ett stort engagemang för motståndsrörelser, särskilt i Latinamerika, och kvinnorörelsen satte kvinnors ojämlika ställning i samhället på den politiska dagordningen.

Utbildningsväsendet var inte undantaget denna förändringsvåg. Den teknokratiska modellen för skolutveckling började ifrågasättas och SIA-reformen betonade den lokala skolutvecklingen och lärarnas eget utvecklingsarbete, i stället för implementering av forskningsresultat.<sup>354</sup> Dialogpedagogik, ett begrepp som lanserades av personerna bakom Barnstugeutredningen, satte barnet/individ i centrum och framhöll synsättet på människan som aktiv.<sup>355</sup>

## Lokala förhållanden

1977 års högskolereform innebar att Stockholmsavdelningen av SIHUS inordnades i Högskolan för Lärarutbildning, där vårdlärlarlinjen blev en allmän utbildningslinje vid högskolan, en linje som omfattade 60 poäng.<sup>356</sup> Den organisatoriska samordningen mellan olika orter som anordnade utbildning till vårdlärare upphörde alltså vid denna tidpunkt.<sup>357</sup> Vårdlärlarutbildningen i

<sup>352</sup> Se t. ex. Östberg, 2002, som beskriver och analyserar 1960-talets radikala rörelse.

<sup>353</sup> Selander 1984 s 172, Du Rietz 1998.

<sup>354</sup> SOU 1974:53, Proposition 1975/76: 39, Askling 1998.

<sup>355</sup> Se t. ex. SOU 1975: 67. Utbildning i samspel.

<sup>356</sup> Mellan 1977 och 1993 ersattes Lärarhögskolan i Stockholm (LHS) av namnet Högskolan för lärarutbildning i Stockholm (HLS). Därefter återtog det ursprungliga namnet. Blix m. fl. 1996 s 12.

<sup>357</sup> Varje år under en lång tid framöver anordnades ändå konferenser där de tidigare SIHUS-orternas lärare träffades och diskuterade aktuella frågor.

Stockholm fick nu en egen linjenämnd och en egen institutionsstyrelse.<sup>358</sup> Institutionsstyrelsens medlemmar bestod av personer med anknytning till vårdlärlärlinjen: SIHUS rektor, lärare, administrativ personal och studerande. Linjenämnden utgjordes av representanter från samma grupper med ett tillägg, representanter från yrkeslivet.<sup>359</sup> En forskningsrepresentant från institutionen för pedagogik deltog också vid linjenämndens möten.<sup>360</sup> Över alla linjenämnder fanns högskolestyrelsen som var underordnad en regionstyrelse. Regionstyrelsen hade det övergripande ansvaret för högskoleutbildningen i regionen, något som bland annat innebar planering av utbildningsutbudet och fördelning av medel till de olika lärosätena. Intentionerna med reformen var en ökad decentralisering.<sup>361</sup>

Vid samgåendet med Lärarhögskolan i Stockholm hade regeringens uttalade intention infriats; sedan läsåret 1975/76 var lärarutbildning den utbildning SIHUS tillhandahöll. Den administrativa utbildningen hade då tagits över av universiteten och avdelningssköterskekurser och anestesikurser hade avvecklats.

Under 1970-talet ägnade flera av studieledarna sig åt studier av olika slag, vilket kan ses som en medveten förberedelse inför högskoleanknytningen. Vid universitet studerades ämnen som t. ex. pedagogik, sociologi och psykologi, ofta upp till fil kand. Även psykoterapiutbildning, vidareutbildning i psykologi liksom utbildning till dramapedagog förekom.<sup>362</sup> Det innebar att institutet på sikt fick ett minskat behov av timanställda lärare i ämnen som pedagogik och psykologi, eftersom studieledarna fick behörighet att själva undervisa i dessa ämnen.

Efter 1977 blev lärarkurser för andra grupper än sjuksköterskor vanligare, även om sjuksköterskor fortfarande var den överlägset största studerandegruppen. Våren 1978 pågick 10 tre terminers lärarkurser i Stockholm, där alla förutom en var lärarkurser för sjuksköterskor.<sup>363</sup> Vid högskoleinträdet var en prefekt samt 16 studieledare anställda, varav tre var tjänstlediga.

Efter högskolereformen utökades praktikens utrymme i utbildningen från 13 veckor till 20. Praktiken var nu uppdelad i tre perioder, och benämndes introduktionspraktik, övningspraktik och praktikanttjänstgöring.<sup>364</sup> En flexi-

<sup>358</sup> Blix et al s 117-119.

<sup>359</sup> Yrkeslivsrepresentanterna bestod av en ledamot från landstinget och en vardera från fackförbunden LO, TCO och SACO/SR.

<sup>360</sup> Heyman 1989 s 25-26.

<sup>361</sup> Se t. ex. SOU 1978:50 s 11.

<sup>362</sup> Vidareutbildning bedrevs vid sidan av arbetet och hel- eller halvtidstjänstledighet togs ofta ut. Den nämns i intervjuerna och är även synlig i protokoll och årsredogörelser.

<sup>363</sup> Årsberättelser – bilagor till SIHUS styrelseprotokoll (AI). En kurs var en lärarutbildning för laboratorieassistenter.

<sup>364</sup> Fördelningen av tid är i den lokala planen 1978 är i tur och ordning 2 v, 5-6 v och 13-14 v. En vecka av praktikanttjänstgöringen utgjordes av samhällsinriktad praktik, en statligt initierad praktik som försvann i mitten av 1980-talet. För beskrivning av praktik se också promemoria om riktlinjer för praktiken 1979 03 07 (F1).

biliet fanns inom vilka skolformer som den lärarstuderade skulle praktisera, men minimitid inom samma skolform angavs vara fem veckor.<sup>365</sup>

## På väg mot nya föreställningar och värden

### Studieranderepresentanter, bojkotter och stormöten

1966 bildar lärarkandidaterna vid vårdlärarutbildningen i Stockholm ett förtroenderåd. Initiativet leder till ett beslut om att inrätta en utbildningsnämnd där frågor som rör utbildningens innehåll och organisation tas upp.<sup>366</sup> Denna nämnd blir ett forum där kontakter mellan SIHUS styrelseordförande och lärarkandidaterna etableras. Nämnden har dock till en början begränsad beslutsrätt, en beslutsrätt som utökas 1971 efter påtryckningar från lärarkandidaterna.<sup>367</sup>

1970 bojkottar studerande i tre lärarkurser ett skrivningstillfälle i socialförfattningar.<sup>368</sup> Samma år inleder studieranderepresentanterna ett frekvent ifrågasättande i utbildningsnämnden av både prov och graderade betyg. De lyfter även frågan om att anordna och schemalägga debatter inom SIHUS. Ett stormöte för hela studierandekåren, där SIHUS styrelseordförande deltar, anordnas 1970 och dessa stormöten blir sedan återkommande inslag i utbildningen.<sup>369</sup> Lärarkandidaterna i Stockholm har också sin egen elevförening, Sihusiterna, och är i högsta grad aktiva i frågor som rör lärarutbildningen.

Lärarkandidater hade funnits med som representanter vid möten även under 1960-talet, men deltar under 1970-talet i allt högre utsträckning. Vid mitten av 1970-talet blir det tydligt att de har fått en helt annan position vid ämneskonferenser, planerings- och utvärderingsmöten. Lärarkandidaternas åsikter får nu ett stort utrymme i protokollen och deras åsikter inleder ofta mötena, vilket innebär att åsikterna fungerar som en utgångspunkt för de diskussioner som förs.<sup>370</sup>

---

<sup>365</sup> PM 1979 03 07 (F1).

<sup>366</sup> Vid SIHUS styrelsemöte 2 februari 1967, deltar sex representanter från förtroenderådet. På mötet beslutas att en utbildningsnämnd ska inrättas i Stockholm (AI).

<sup>367</sup> Beslut om utökad beslutsrätt tas vid SIHUS styrelsemöte i dec 1971 (AI).

<sup>368</sup> Protokoll utbildningsnämnd 25 sept 1970 (AV). Denna bojkott nämns även av informanterna.

<sup>369</sup> Det första stormötet anordnades 1 dec 1970, se protokoll utbildningsnämnd 25 sept 1970 (AV).

<sup>370</sup> Se t. ex. ämneskonferens i pedagogik och psykologi 1976 11 15, ämneskonferens om gruppsamtal 1976 11 30, ämneskonferens angående den integrerade undervisningen av termin 1 1977 01 12 samt 1977 06 01 (AIVa).

## Värdet av dispositioner och standardiserade bedömningar ifrågasätts

Trots att vårdlärarutbildarna i början av 1970-talet fortfarande är starkt förankrade i det systematiska sättet att tänka finns ett närmande till något nytt, först i form av enstaka droppar och sedan som ett mer ihärdigt smattrande.

Som jag tidigare konstaterat var några av de mest markanta dragen under den tidigare perioden de noggrant utformade lektionsdispositionerna, de standardiserade proven och den standardiserade bedömningen. När dessa grundläggande ideal börjar ifrågasättas tyder detta på att dessa föreställningar i kunskapskulturen håller på att försvagas. 1973 märks en strid inom det nationella vårdlärarutbildarkollegiet som handlar om att kunna disponera lektioner.

Efter en livlig och värdefull debatt om målbeskrivning och disposition uttalade planeringskonferensen sin mening att lärarkandidat ska kunna göra målbeskrivning och disposition. Undervisningen på praktikskola måste dock många gånger anpassas till en given situation vilken kan innebära att en på förhand uppgjord disposition ej blir adekvat.<sup>371</sup>

Vid denna tidpunkt är det tydligt att vårdlärarutbildarna i hela landet, trots olika åsikter i frågan, inte är beredda att överge undervisningen som syftar till att kunna utarbeta detaljerade dispositioner. Däremot yttrar man nu att denna disposition inte behöver följas till punkt och pricka och att undervisningssituationen kan medföra avsteg från dispositionen. Att frågan uppges väcka debatt innebär att åsikterna går isär, men att tiden ännu inte är mogen för ett radikalt övergivande av den tidigare uppfattningen. Ett år senare blir bedömningen av lärarkandidater återigen aktualiserat vid en gruppdiskussion, nu i Stockholmskollegiet. Frågor som ställs är vilket synsätt man som lärare har om inte lektioner genomförs utifrån den uppgjorda planen, samt om lärarkandidaten bedöms utifrån ett helhetsintryck eller utifrån delar.<sup>372</sup> Frågorna besvaras inte men är föremål för diskussion vilket tyder på att funderingar över bedömning utifrån delmoment ifrågasätts, liksom vikten av att inte avvika från den i förväg noggrant utformade planeringen.

Om dispositionernas vara eller icke-vara blir föremål för debatt verkar vårdlärarutbildarna i hela landet vara rörande eniga om sloandet av de standardiserade proven. I början av 1973 framhålls att de nuvarande riktlinjerna rörande konstruktion, bedömning och normering av kunskapsprov bör utgå.<sup>373</sup> Året därpå visar vårdlärarutbildarna i Stockholm sitt avståndstagande genom att påpeka att stencilen där dessa riktlinjer uttrycks ska utgå från

---

<sup>371</sup> Planeringskonferens 1973 10 11-12 (AVIIa). Diskussionen sker alltså vid ett möte där studieledare från alla orter deltar.

<sup>372</sup> Kollegieprotokoll 1974 08 15 (AIIIa).

<sup>373</sup> Planeringskonferens 1973 02 22 -23 (AVIIa).

stencilförrådet, eftersom den inte längre används.<sup>374</sup> Det ser jag som att det tidigare sättet att konstruera och bedöma prov nu är något man tar avstånd ifrån. Dessutom vill man göra en kraftig markering att så är fallet.

Ett tydligt tecken på ett försök att kombinera det gamla med det nya görs när ansvar för bedömning av seminarier läggs över på studenterna. Vid utvecklandet av ämnet sjukdoms- och sjukvårdslära utifrån grupparbeten och seminarier, görs ett försök där lärarkandidaterna utifrån en modell ska bedöma gruppen med en poängskala från 0-3 i olika moment. Medelvärde, som underlag för betygssättning, räknas sedan ut för varje individ efter två bedömningstillfällen. Försöket anses inte slå väl ut och beslutet blir att endast ge godkänd eller icke-godkänd som betyg.<sup>375</sup> Studenters medinflytande kan här ses som tecken på det nya, medan den standardiserade bedömningen tillhör äldre föreställningar. Det finns alltså tydliga tecken på att vårdlärarutbildarna är på väg bort från tidigare dominerande värden och föreställningar, och att studerandeflytande och viss flexibilitet vid lektioners genomförande är en del av det nya.

### Gruppens betydelse för lärande och välbefinnande

Redan 1972 uttrycker lärarkandidaterna i Stockholm önskemål om att samarbetsmetodik ska ingå i pedagogisk psykologi.<sup>376</sup> Under hösten 1973 anordnas "samarbetspsykologi" med syftet att hjälpa lärarkandidaterna att få bättre kontakt med varandra i gruppen och att känna större trygghet. Samarbetspsykologi kallas så småningom gruppsamtal och kommer under ett flertal år att utgöra ett inslag i undervisningen. Gruppsamtal ordnas även för lärarutbildarna.<sup>377</sup> Lärarutbildningsdagar ägnas åt gruppdynamik och det talas om rollspel i undervisningen.<sup>378</sup> Gruppen börjar således framträda som ett viktigt medel för att lärarkandidatens emotionella tillstånd ska påverkas i positiv riktning, ett tillstånd som tidigare inte fokuserats nämnvärt. Lärarkandidatens emotionella hälsa "här och nu" framstår som viktigt, inte endast i förhållande till den framtida rollen som lärare.

Ett viktigt ställningstagande i det nya sättet att tänka kring kunskap och lärande är att fokus läggs på undervisningsformer. Samma år som lärarkandidaterna agerar kraftfullt med bojkotter och ifrågasättande av graderade betyg, 1970, beslutar det nationella vårdlärarutbildarkollegiet att det i den tredje terminen av lärarutbildningen ska finnas möjlighet till lagarbete vid skrivandet av specialarbetet.<sup>379</sup> Arbetsgruppen börjar här ta form, det vill säga en grupp vars syfte är lärande inom olika ämnen och områden.

<sup>374</sup> Kollegieprotokoll 1974 08 15 (AIIIa).

<sup>375</sup> Planeringskonferens 1974 10 10-11 (AVIIa). Detta försök görs i Stockholm.

<sup>376</sup> Ämneskonferens 1972 01 20 (AIVa).

<sup>377</sup> Kollegieprotokoll 1974 02 21, kollegieprotokoll 1974 08 15 (AIIIa).

<sup>378</sup> Kollegieprotokoll 1974 10 13 (AIIIa), planeringskonferens 1973 10 11 – 10 12 (AVIIa).

<sup>379</sup> Planeringskonferens 1970 05 11-12 (AVIIa).

En svårlöst fråga i samband med en ökad användning av alternativa undervisningsformer är de individuella graderade betygen. Här märks till en början mest lärarkandidaternas aktioner emot betyg, och enskilda vårdlärarutbildares inlägg för eller emot det rådande betygssystemet.<sup>380</sup> Trots att representanter från lärarkurser trycker på i betygsfrågan och i fråga om grupp-skrivningars vara eller icke-vara står det nationella vårdlärarutbildarkollegiet i stort sett emot påtryckningarna innan utbildningsnämnden 1974 tar beslutet att gruppskrivningar kan få ersätta individuella skriftliga prov om lärare och lärarkandidater så önskar, om ämnet är lämpligt och om det ändå är möjligt att sätta graderade individuella betyg.<sup>381</sup> Betygen är dock fortfarande individuella och betygsfrågan är under utredning.<sup>382</sup>

## Kampen mot medicinarna – den inledande rondan

I en gruppdiskussion 1972 påpekas att hälso- och sjukvårdslära är kärnämnet och att de medicinska ämnena som ingår i sjuksköterskeutbildningen är stöd-ämnen.<sup>383</sup> Detta är en markering och speglar den utveckling av sjuksköterskornas eget karaktärsämne som samtidigt sker. Det kan också ses som ett uttryck för en protest mot de medicinska ämnenas överordnade karaktär. Nu påpekas att inom SIHUS har synsättet om att hälso- och sjukvårdslära är kärnämnet alltid varit grundläggande, även om synsättet inte har fått genomslagskraft.<sup>384</sup> En grupp som tillsatts för att arbeta med hur ämnesstudierna i sjukdoms- och sjukvårdslära ska få en tydligare vård- och patientinriktning, får rikligt med beröm när de presenterar sitt förslag.<sup>385</sup> Den bakomliggande filosofin är att patienten och patientens totala situation ska vara det centrala i vården, inte sjukdomen. Lärarkandidaten behöver träna sin inlevelseförmåga för att uppfatta människans behov vid hälsa och ohälsa, och på så sätt kunna förstå, analysera och lösa uppkomna problem. Det blir nu viktigt att lösa problem som uppstår, inte genom i förväg uppgjorda planer eller mallar utan utifrån förståelse och analys. Andra saker som betonas är samhällets påverkan på individen, att erfarenheter gjorda i samhället ska tas tillvara i undervisningen samt gruppens betydelse för lärande.

---

<sup>380</sup> Enligt SÖ: s direktiv kan inte gruppskrivningar anordnas så länge betygen är individuella påtalar rektor vid SIHUS, utom möjligen i de ämnen där endast godkänd eller icke godkänd ges som betyg, planeringskonferens 1972 02 23-24. Biträdande rektor från SIHUS i Göteborg uttrycker sympati för lärarkandidaternas kritik av betygssystemet, planeringskonferens 1972 09 28-29 (AVIIa).

<sup>381</sup> Planeringskonferens 1974 09 26 (AVIIa).

<sup>382</sup> BUL-gruppen, Betyg och utvärdering i lärarutbildningen, tillsätts av SÖ 1970. 1974 utmynnar arbetet i ett förslag.

<sup>383</sup> Gruppdiskussion vid planeringskonferens 1972 09 29 (AVIIa). I gruppen finns två studieledare från Sthlm och en vardera från Göteborg, Malmö och Umeå.

<sup>384</sup> Planeringskonferens 1972 09 28-29 (AVIIa).

<sup>385</sup> Vid planeringskonferens 1973 10 11-12 beslutas om att tillsätta en arbetsgrupp. Vid planeringskonferens 1974 02 28 presenterar gruppen sitt förslag. Då tas också beslut om att genomföra förslaget redan samma termin (AVIIa).



I ett kollegieprotokoll från 1974 talas det om de psykiska besvär som flera av lärarkandidaterna fått på grund av de pressade förhållandena som råder under den första terminen av lärarutbildningen, den termin som ägnas åt ämnesstudier och främst då studier i medicinska ämnen.<sup>386</sup> Den pressade situationen för studenterna framhålls som en anledning till att ändra terminens uppläggning. Uttalandet är intressant ur flera aspekter. Dels säger yttrandet något om hur synsättet på de studerande förändrats. Att vara observant på de studerandes psykiska hälsa kan ses som ett tidens tecken där trygghetsövningar utgör en del av innehållet i gruppsamtalen, och emotionella faktorer har blivit något att ta hänsyn till. Uttalandet kan också ses som en strategi för att, utifrån en utgångspunkt som påvisar brister i uppläggnings, kunna genomdriva de förändringar som önskas. Att peka på något som under tidsperioden ses som prioriterat, i detta fall lärarkandidaternas psykiska hälsa, innebär ett sätt att underbygga en argumentation för förändring.

Sammanfattningsvis kan sägas att mellan åren 1970 och 1974 drivs betygs- och examinationsfrågor företrädesvis av lärarkandidaterna, till viss del framgångsrikt. I vårdlärarutbildarnas kunskapskultur syns ett minskat motstånd mot gruppskrivningar och endast godkända och icke-godkända betyg mot slutet av perioden. Vårdlärarutbildarna visar ett intresse för vidareutbildning i gruppdynamik och att utveckla och anordna gruppsamtal för både lärarkandidater och dem själva. Att förändra undervisningsformerna i riktning mot gruppaktiviteter är en uttalad önskan liksom en inriktning mot det egna karaktärsämnet hälso- och sjukvård. En rörelse ifrån standardiserade prov och bedömningar samt detaljerade dispositioner är också tydlig.

## Revolutionen – ideologi och positionsförflyttningar

### En förändrad ämnestermin

Vid en planeringskonferens hösten 1975 där studieledare från alla SIHUS-orter deltar är frågan om ämnesstudierna i den första terminen uppe på dagordningen.<sup>387</sup> En önskan uttrycks om totalintegrerade ämnesstudier där hälso- och sjukvårdslära ska vara huvudmomentet och övriga ämnen ska vara stöd- jämnerna till detta ämne. Studieledarna anser även att en sovring av stoffet i de medicinska ämnena behövs, och då särskilt i ämnena anatomi och fysiologi. Den tankemässiga väg som beträddes redan några år tidigare följs upp, och mynnar nu ut i en intention att kraftigt förändra den termin som benämns ämnesterminen. Hur var då denna termin upplagd innan förändringen?

---

<sup>386</sup> Kollegieprotokoll 1974 02 21 (AIIIa).

<sup>387</sup> Planeringskonferens 1975 10 28-29 (AVIIa) .

Terminen var i huvudsaken i händerna på de medicinska experterna. Hela termen förutom de sista tre veckorna ägnades åt ämnesstudier.<sup>388</sup> Vid lärarkurserna i Stockholm hösten 1974 undervisade sammanlagt nitton lärare i dessa ämnen.<sup>389</sup>

Vid den ovan nämnda planeringskonferensen 1975 diskuteras även de förändringar som redan gjorts i Stockholm vid terminsstarten, där ett visst utrymme har getts för diskussioner, gruppdynamiska övningar, gruppsamtal och förändrade arbetsformer. Beslut tas sedan om att under våren utarbeta en totalintegrerad modell som ska användas för de lärarkurser som startar under hösten 1976.<sup>390</sup> Förändringen planeras alltså för alla SIHUS-orter, även om det är tydligt att studieledarna i Stockholm driver frågan och att man i Stockholm redan tagit initiativ till vissa förändringar.

Information om de planerade förändringarna ges till timplärarna i Stockholm vid ett flertal möten mellan juni och september, ofta i små grupper.<sup>391</sup> Trots att det i protokollen tydligt uttrycks att information getts om att undervisningen ska vara behovsorienterad, utgå från patientsituationer och att antal föreläsningar måste skäras ner, syns inte särskilt kraftiga reaktioner från timplärarnas sida. Milda protester om möjligheten att fungera också som resurs och handledare uttrycks, men om bara de timmar man ska undervisa schemaläggs är timplärarna villiga att delta i försöksverksamheten. Däremot accepteras inte självvärdering som enda utvärderingsform, utan varierade former av utvärdering önskas.

I oktober 1976 när dessa timplärare mött lärarkandidaterna under de förändrade formerna hettar det dock till vid ett möte där lärarkandidater, studieledare och medicinska timplärare, alla verksamma vid utbildningen i Stockholm, deltar. Vid detta möte, som beskrivs nedan, synliggörs hur föreställningar om kunskap och lärande i kunskapskulturen har förändrats.

## Konfrontation – ett laddat möte

En av läkarna inleder debatten med att hävda att han inte bundit sig för en viss undervisningsform, däremot för individuell kunskapsredovisning, eftersom grupputvärderingar inte ger en sann bild av verkligheten.<sup>392</sup> Andra läka-

<sup>388</sup> Se t. ex. studiegång för lärarkurs 123,124 och 125 1974/75 (E III ba). Ämnesstudierna bestod av anatomi, fysiologi, mikrobiologi och hygien, farmakologi, socialmedicin och åldersvård. Inom flera av dessa ämnen fanns även deldiscipliner.

<sup>389</sup> I varje lärarkurs undervisade 12 olika timplärare under den första ämnestermen (E III ba).

<sup>390</sup> I en diskussion våren 1976 diskuteras hur den integrerade ämnesundervisningen ska läggas upp, planeringskonferens 1976 02 11-13 (AVIIa). Här syns en skiljelinje mellan Stockholm och Göteborg/Mölndal, där studieledare från den först nämnda orten föreslår att patientfall ska vara utgångspunkten, medan studieledarna från Göteborg/Mölndal föreslår organsystem.

<sup>391</sup> Ämneskonferens angående uppläggning av undervisning i termin 1, 1976 06 17, ämneskonferens i mikrobiologi och hygien 1976 08 19, lärarlagskonferens LK 148 angående undervisning i termin 1 1976 08 31, LK 147, 1976 09 01, LK 146 1976 09 08. (Lärarlagskonferenser är arkiverade under ämneskonferenser, A IV a.)

<sup>392</sup> Ämneskonferens 1976 10 29 (AIVa).

re stöttar denna åsikt och påtalar anatomiämnets speciella karaktär som försvårar utvärdering i seminarieform. Emot detta yttrar sig sedan några av lärarkandidaterna som menar att individuella prov innebär en tillbakagång som inte kan accepteras och som inte överensstämmer med de intentioner som utbildningen hittills har haft. Läkarna hävdar vidare behovet av baskunskaper och de studerandes varierande bakgrund. Att minska antalet timmar till förmån för sjukdoms- och sjukvårdsläran upplevs mycket svårt. En av studieledaren påpekar då att detta ämne är det centrala och att övriga ämnen är stödämnena, och att nivåanpassningen av studierna bestäms av de studerande själva. En annan studieledare hävdar att en reduktion av stoffet kan ge en kvalitetshöjning. Andra studieledare pekar på lärarens frihet gentemot läroplanen och att denna plan ska ses som ett ”smörgåsbord”, och att utbildningsplaner ska fastslås i samråd mellan lärare och de studerande.

Dessa yttranden pekar på flera divergerande uppfattningar mellan de undervisande medicinerna och studieledarna. Läkarna har svårt att acceptera att studieledarna vill fokusera det egna framväxande ämnet där vården av patienten är i centrum, en vård som inte ensidigt utgår från den sjukdom patienten lider av, på bekostnad av de medicinska ämnenas utrymme. Den tidigare så aktuella frågan om de varierande förkunskaperna bland de studerande, som ges som ett argument för nödvändigheten av undervisning i de medicinska ämnena, har vårdlärarutbildare och medicinare nu helt olika lösningsförslag på. Läkarna håller här fast vid det tidigare synsättet att utbildningens uppgift är att ge baskunskaper till alla, något som man tidigare försökte åtgärda bland annat genom diagnostiska prov och stödundervisning. Studieledarna har i denna fråga helt ändrat uppfattning. Ansvar för att inhämta de kunskaper som anses nödvändiga flyttas nu över till studenten, och det är de studerande själva som anpassar nivån efter tidigare kunskaper och erfarenheter. Talet om kvantitet och kvalitet visar även på åsikter att mängden kunskap som ska inhämtas kan försvåra det kvalitativa lärandet. Synsättet på utbildningsplanens styrande funktion har också kraftigt förändrats. Denna plan ses av studieledarna inte längre som ett styrdokument utan som ett erbjudande där lärare och lärarkandidater har ansvar för vilka val som görs.

En av lärarkandidaterna framhåller att sjukvården inte är bra idag men att annorlunda lärare ger annorlunda elever, något som på sikt ger bättre sjukvård.<sup>393</sup> Här blir det tydligt att de blivande lärarna ska stå för det ”goda” som på sikt ska bidra till en, underförstått, humanare sjukvård. Att detta är en känslig fråga framstår tydligt i följande protokollutdrag när rektorn för SIHUS instämmer i lärarkandidatens yttrande.

---

<sup>393</sup> Rehn 2008, s 155-157, påtalar att i ett flertal statliga utredningar under 1970-talet lyfts sjukvårdens brister när det gäller att tillfredsställa patientens behov ur ett helhetsperspektiv. Ett liknande förhållningssätt framträder ännu tidigare i sjuksköterskornas fackliga tidskrift, Rehn s 147-152.

XX [rektor vid SIHUS i Sthlm] instämde och tillade att lärarens människouppfattning och tron på människans egen förmåga är av avgörande betydelse för lärarens undervisning. YY [läkare och timplärare] avvisade bestämt rektors antydningar om att timplärarna på grund av viss tveksamhet inför SIHUS' försöksverksamhet skulle ha från kollegiet avvikande människouppfattning. Skillnaden ligger menade YY i olika sätt att tänka. Timplärarna företräder ett vetenskapligt närmande till problemen, vilket innebär försök – utvärdering – omprövning. I SIHUS modell får läraren aldrig veta resultatet.<sup>394</sup>

Det blir i uttalandet tydligt att läkaren inte medger att deras syn på undervisning skulle innebära en annorlunda syn på människan. Däremot påtalas det vetenskapliga förhållningssättet utifrån en positivistisk tradition som det som skiljer de olika grupperna åt. Ytterligare argument som framförs av studieledare och lärarkandidater är att kunskapsprov inte är nödvändigt eftersom vuxna människor inte behöver kontrolleras, och att tidigare utvärderingar av undervisning har präglats av intellektualism och ointresse för den känslomässiga utvecklingen. Den studieledare som avslutar mötet avrundar med att slå fast att ansvaret för studierna lämnas över till de studerande och att under ämnesterminen är sjukdoms- och sjukvårdsläran huvudämnet.<sup>395</sup> Försöket med den förändrade ämnesterminen beslutas fortgå som planerat, och de medicinska representanternas åsikter får inte genomslag i form av några beslut som tas vid mötet. Här blir det tydligt att lärarkandidater och studieledare tillsammans har makten och auktoriteten att besluta om vilka regler som ska gälla eftersom spelet försiggår på deras planhalva, medan medicinerna som är inbjudna som gästspelare spelar med utifrån nya villkor. De tidigare spelreglerna där de medicinska ämnenas status och betydelse endast ifrågasattes i undantagsfall har nu lagts på hyllan och ersatts med ett annat sätt att tänka om undervisning och lärande.

Sammanfattningsvis kan vi här se den genomförda omläggningen av utbildningen som ett uttryck för en önskan om en förändring av den uppdelade, fragmentariska undervisningen med många olika timplärare, men också som en protest mot de arbetsformer, föreläsningar och skriftliga prov, som användes. Av vikt är också det fokus som börjat anläggas på det egna karaktärsämnet, ett ämne som nu ses som det nav som utbildningen ska kretsa kring. Ändå ter sig denna förändring av utbildningen som något mycket mer än ett åtgärdande av vissa brister. Kampen gäller inte bara anordnandet av en funktionell utbildning, utan ter sig som en kamp för att den rätta människo- och kunskapssynen ska gå segrande ur striden. Det finns en kraftig ideolo-

---

<sup>394</sup> Ämneskonferens 1976 10 29 s 2-3 (AIVa).

<sup>395</sup> Det verkar som att ämnesbeteckningen växlar. Vid ett tidigare möte yttras att hälso- och sjukvårdslära ska vara huvudämnet. Sjukdoms- och sjukvårdslära är beteckningen på det ämne som tillkommer i kursplanen 1967 där läkare och studieledare håller i olika delar av undervisningen.

gisk tro bakom de förändringar som drivs igenom.<sup>396</sup> Vad består då denna tro av?

Ett av de viktigaste fundamenten i kunskapskulturen under denna period är den undervisning som i vissa dokument och i vissa informanternas utsagor benämns *behovsorienterad*. Jag har valt att använda denna benämning därför att den tydligt pekar ut det centrala; att det är den studerandes behov som är utgångspunkten för lärandet. Denna pedagogik är en variant av flera liknande pedagogiska strömningar som vinner inflytande under 1970-talet. Ambitionen att genomföra denna typ av undervisning vid vårdlärarutbildningen i Stockholm är tydlig.<sup>397</sup> Likaså finns en uttalad ambition i kunskapskulturen om att lärarkandidaterna ska genomgå en *personlighetsutveckling under utbildningstiden*. Dessa två inriktningar samverkar och kan båda ses som inslag i en progressiv, personlighetsutvecklande pedagogik, även om de delvis betonar olika förmågor för den blivande vårdläraren.

## Behovsorienterad undervisning

### Progressiv och traditionell pedagogik – en jämförelse

Jag inleder med att presentera en gruppskrivning i allmän pedagogik som utformats av tre studieledare och som används i Stockholm 1975. I skrivningen lyfts skillnaderna mellan progressiv och traditionell pedagogik. Jag betraktar behovsorientering som en variant av progressiv pedagogik.

Fråga 4. De olika synsätten på utbildning kan beskrivas med hjälp av följande uppställning

	<u>Progressiv</u>	<u>Traditionell</u>
Människosyn:	helhetssyn	fragmentarisk syn
	subjektsyn	objektsyn
	jämlike	undersåte
	dynamisk syn	statisk syn
Målsättning:	emancipation	manipulation
Metoder:	demokratiska	auktoritära

<sup>396</sup> Vid planeringen av termin 1 1976 11 18 i Stockholm framhålls följande i protokollet "Från flera studieledare poängterades betydelsen av en ideologisk diskussion i början av utbildningen där SIHUS går ut med sin filosofi." (AIVa).

<sup>397</sup> Se t. ex. planeringskonferens 1975 10 28-29 och planeringskonferens 1977 04 26-28 (AVI-Ia).

Struktur:	demokrati	hierarki
Politik:	samhällsförändrande	samhällsbevarande
	anpassa samhället till individen	anpassa individen till samhället
Vetenskapssyn:	humanistisk, hermeneutisk	naturvetenskaplig
		positivism, behaviorism
Kunskapsintresse:	förstå och behandla inre orsaker	förklara och eliminera yttre symtom
Ansvarsfördelning:	individen har själv ansvaret	experten tar hela ansvaret
Pedagogik:	kreativitet	receptivitet
	produktivitet	reproduktivitet
	inre motivation	yttre motivation
	samarbete	konkurrens
	individualisering	kollektivism
	kritiskt tänkande	konformism
	dialog	monolog

(ur Ullerstam, H: Psykologiundervisning på vårdskolor)

Diskutera utifrån några av momenten (människosyn, målsättning etc) vilken inriktning ni känner er mest attraherade av och motivera era synpunkter.

Ge några exempel på hur ni som lärare vill arbeta för att omsätta era värderingar i praktiken.<sup>398</sup>

Provtillfället sker 1975, under november månad, strax efter att beslutet om den radikala omläggningen av undervisningen från och med hösten 1976 har tagits. Trots att beskrivningen av progressiv och traditionell undervisning är hämtad ur en lärobok och inte utarbetad av studieledarna själva, innebär användningen av denna beskrivning i en gruppskrivning att sättet att kategorisera har anammats. Frågorna som ställs till lärarkandidaterna har inte karaktären av att ifrågasätta författarens indelning på några punkter, utan det handlar om att "köpa" den ena eller den andra inriktningen. Kraftigt laddade ord medför att det inte råder någon tvekan om vad som är den goda och den onda sidan. Den lärarkandidat som hävdar sin attraktion inför manipulativ, hierarkisk och auktoritär undervisning, där rollen som studerande är att vara en undersåte som reproducerar kunskap utan inre motivation och intresse för

<sup>398</sup> (E III ba).

samarbete med andra, kommer att få problem. Enda möjligheten att kunna hävda att progressiv undervisning inte är det ultimata är att ifrågasätta det glorifierande sättet att beskriva den progressiva inriktningen, men denna möjlighet erbjuds inte.

Det finns likheter mellan den behovsorienterade undervisningen som bedrivs vid vårdläraryrket i Stockholm och progressiv pedagogik som den beskrivs ovan, även om den progressiva pedagogiken går ett steg längre i tanken om samhällsförändringar och emancipation.<sup>399</sup> Det som tydligt framstår som gemensamt är synen på eleven som subjekt och jämlike, demokratiska arbetsmetoder, demokratisk struktur och en förflyttning av ansvaret till eleven.<sup>400</sup> Eleven är aktiv och kreativ, tänker kritiskt, kan samarbeta med andra och styrs av en inre motivation. Behovsorientering kan ses som en variant där elevernas behov lyfts i högre utsträckning än i progressiv pedagogik. Också elevens eget ansvar betonas tydligare, eftersom ansvaret för undervisningens utformning och innehåll flyttas över till elevgrupper. Vad som ska läras och hur detta ska läras bör utgå från elevernas behov, utifrån dessas tidigare kunskaper och erfarenheter.<sup>401</sup>

Här finns även en förklaring till att studieledarna utmanar läkarna och deras undervisning. Den tidigare upphöjda naturvetenskapen som de medicinska ämnena vilar på har fallit ner från sin piedestal och förknippas med traditionell undervisning. Naturvetenskap förknippas med positivism och behaviorism, och behaviorismens synsätt på kunskap och lärande är det som vårdläraryrket nu tar kraftigt avstånd ifrån. Att inte vetenskapen i någon större utsträckning uppmärksammat den emotionella utvecklingen, betraktas i kunskapskulturen som en klar brist och ses som en anledning till att ifrågasätta vetenskapens företrädare i alla sammanhang. I kategoriseringen ovan framställs i stället hermeneutik och humanistisk vetenskap som tänkbara vetenskaper att luta sig mot. Den makt som läkarna kunnat upprätthålla genom tron på den sanna, objektiva vetenskapen har alltså kraftigt försvagats.

---

<sup>399</sup> Försöksverksamhet med behovsorienterad undervisning pågår 1975 bl a vid förskoleseminariet, och detta projekt får ekonomiskt stöd ifrån SÖ. Rektorn vid denna institution inbjuds till SIHUS för att informera om försöksverksamhetens utformning, Möte om pedagogiska frågor 1975 09 11 (AIVa). Även klassläraryrket vid HLS ansluter sig under några år till en liknande utformning av undervisningen. Kussak och Linné 1980, Blix et al 1996, s 67-68.

<sup>400</sup> Ett häfte om behovsorienterad undervisning av Gerhard Arfwedson finns bevarat i arkivets dokumentmaterial (AVIIa). Detta är ej daterat men troligen skrivet 1974 eller 1975 och är en del i BOL-projektet, Behovsorienterade försök i klassläraryrket.

<sup>401</sup> Att behovsorientering och de studerandes medinflytande anses viktigt ser man t. ex. på baksidan av betygsformuläret från 1978 (A 6 A). Här påpekas att ämnesutbildningen ska bygga på de studerandes tidigare kunskap och erfarenhet och att planering av undervisningen sker i samverkan mellan de studerande, deras lärare och utbildningsledningen.

## Att kunna leda utan att styra

Vid behovsorienterad undervisning är det viktigt att läraren träder tillbaka, och inte erbjuder en färdig plan eller färdiga lösningar och förslag. Uppgiften är att bistå eleverna när de önskar att få hjälp, men hjälpen ska inte ges utifrån en expertroll. Särskilt försiktig ska man som lärare vara när det gäller att bedöma, kritisera eller dirigera.

Det viktiga är att man inte i tonfall, uppträdande och formuleringar ger sina ord en större tyngd och auktoritet än elevernas inlägg, och att man är observant på risken att den sakliga auktoritet som man besitter i kraft av kunskaper och erfarenhet inte används på ett sådant sätt att den hämmar elevernas initiativlust.<sup>402</sup>

Här blir det påtagligt att läraren är en riskfaktor, en person som har makt att stjälpas mer än att hjälpa. Utifrån detta resonemang blir de uttalanden som syns i protokollen rörande vad man som lärare får och inte får göra förståeliga.<sup>403</sup> Att styra är det förbjudna och i diskussionerna uppmärksammas därför vad som kan ses som styrning kontra handledning. Att de studerande också anammat och uppfattat styrning som något negativt blir tydligt vid en ämneskonferens 1977, där lärarkandidaterna framhåller att de känt sig styrda av att timplärare varit inbokade, och att de blivit hämmade av att avsnitt planerats i förväg av läraren.<sup>404</sup>

Detta fokus på processen och de behov som uppstår innebär att ämnesinnehållet inte kan bestämmas i förväg, och som en följd av detta inte heller obligatorisk litteratur. Däremot ska lärarkandidaterna *erbjudas* litteratur. Att innehållet i kurserna inte fastslås i förväg blir tydligt i den lokala planen för vårdlärarlinjen i Stockholm från 1978.<sup>405</sup> Alla delmoment inleds med ett ”t. ex.”, vilket är en tydlig markering att innehållet i den praktisk-pedagogiska teoretiska utbildningen är förhandlingsbart. Det enda som undantas är de moment som anges under praktiken ute på skolorna. Samma år beslutar kollegiet att inför institutionsstyrelsen hävda att ingen litteratur ska vara obligatorisk under den andra terminen, där den teoretiska pedagogiska utbildningen till största delen är placerad. Trots påpekandet att litteraturen ska väljas gemensamt av lärare och lärarkandidater kan dock studieledaren rekommendera viss baslitteratur.<sup>406</sup>

---

<sup>402</sup> Arfwedson 1974/75 (AVIIa) s 7.

<sup>403</sup> Se t. ex. gruppdiskussion planeringskonferens 1977 04 26 om behovsorientering (AVIIa).

<sup>404</sup> Ämneskonferens om den integrerade undervisningen i termin 1, 1977 01 12 (AIVa). Inte bara läraren i skolan är en riskfaktor; hela organisationen av undervisning kan anses vara styrande och hämmande. Titlar i referenslitteraturen som ”Om skolan inte fanns” av Nils Christie, 1972, ”Samhälle utan skola” av Ivan Illich, 1972, och ”När nu skolan ändå finns” av Barbro Wiking, 1973, fungerar som exempel på ifrågasättandet av skolan som institution. Litteraturlista 1975/1976 lärarkurs 130, 131 (EIIIba).

<sup>405</sup> Lokal plan för vårdlärarlinjen 1978 01 18. Praktisk-pedagogisk utbildning 40 p (F6).

<sup>406</sup> Arbetsmöte 1978 10 24 (A3).



Även om min framställning här främst handlar om hur föreställningar i vårdlärarytbildarnas kunskapskultur påverkar undervisningens utformning vid lärarytbildningen, finns det ingen anledning att tro att inte dessa idéer också ingår i de föreställningar som finns om den blivande vårdlärarens undervisningspraktik. Föreställningar om eleven som ett aktivt subjekt, värdet av gruppsamverkan och ansvarstagande samt faran med lärarens styrning är med största sannolikhet föreställningar som vårdlärarytbildarna under denna tid också anser bör prägla de blivande vårdlärarytbildarnas framtida undervisning.

## Personlighetsutvecklande undervisning

Arbetsgruppen är viktig i den behovsorienterade undervisningen, som en bas för planering av undervisning och för genomförande av densamma. Det talas dock inte specifikt om en psykologisk bearbetning av känslor i gruppen eller om att utveckla självkännet, även om konflikter ses som både nödvändiga och oundvikliga. Föreställningar i vårdlärarytbildarnas kunskapskultur där självkännet och relationer betonas tar sig uttryck i det jag benämner personlighetsutvecklande undervisning, vilket jag betraktar som det andra huvudsakliga inslaget i kunskapskulturen under perioden.

## Samtal i grupp

Jag har tidigare berört att de studerandes emotionella status börjar uppmärksammas i allt högre utsträckning. Det blir synligt i en önskan om att lärarkandidaten ska känna sig trygg, ha bra kontakt med övriga studerande och inte uppleva utbildningen som pressande. Utbildningen ses nu också som i högsta grad personlig, vilket får till följd att utbildningen anses ha förmåga att rista djupa spår i lärarkandidatens inre i form av ett utvecklande av den egna personligheten. Att utbilda sig till ett nytt yrke ses som en psykologisk process och beskrivs så här i ett protokoll.

Diskuterades den svåra omställningen/processen med rollförlusten som uppstår i utbildningen då lärarkandidaten övergår till att bli lärare och lämnar sjuksköterskerollen.<sup>407</sup>

I uttalandet handlar det om en tydlig identifikation med det yrke man utbildar sig till. Tillika verkar det vara omöjligt att identifiera sig med två yrken samtidigt. Övergången mellan yrkena framställs även som en smärtsam process. På liknande sätt framställs de pedagogiska och psykologiska ämnena

---

<sup>407</sup> Planeringskonferens 1977 04 26-28 – diskussionsprotokoll (AVIIa).

till sin karaktär, vara ”jobbiga på grund av alla känslor och engagemang som väcks”.<sup>408</sup>

Basen i undervisningen utifrån detta psykologiskt baserade tankesätt är gruppsamtalen. Även om det framhålls att målet för gruppsamtalen ska bestämmas av varje grupp menar gruppledarna att konfliktlösning är lämpligt att ägna sig åt.<sup>409</sup> Synsättet på konflikter är att dessa existerar oavsett om de uppmärksammas eller ej, och det anses gynna gruppen och gruppens arbete om konflikterna synliggörs och diskuteras. Kaos och motsättningar ses som ett led i utvecklingen.<sup>410</sup> Detta överensstämmer med tänkandet inom behovsorienterad undervisning. Arfwedson uttrycker sig på följande sätt:

De konflikter som uppstår när man arbetar efter en behovsorienterad undervisningsmodell har alltså inte skapats av undervisningsformen. Tvärtom kan arbetssättet göra det möjligt att upptäcka och bearbeta annars dolda men för undervisningen ödesdigra konflikter – och om man lyckas med konfliktbearbetningen kommer det även kunskapsinhämtande och lärande till godo.<sup>411</sup>

I den lokala planen för vårdlärlinjens praktisk-pedagogiska utbildning från 1978 anges i en kommentar till målen att läraren måste vara lyhörd för när konflikter i klassen behöver bearbetas.<sup>412</sup> Läraren ges således ansvar för att konfliktbearbetning kommer till stånd.

### Att lära känna sig själv och att fungera i grupp

När en representant för lärarkandidaterna utvärderar det praktiserade arbetssättet menar hon att detta sätt att arbeta har medfört en förberedelse för kommande lärarroll, träning i att fungera i grupp och utökad självkänedom.<sup>413</sup> Den första punkten kan sägas vara en traditionell målsättning för lärarutbildning, medan de två andra kan ses som ett uttryck för hur denna tidsperiod definierar vad som är värt att utveckla för blivande lärare. Lärarkandidaten ska utforska sitt inre och bli bekant med sig själv samt fungera i samarbete med andra. I båda fallen ses gruppen som ett medel. Gruppen är ett redskap för att få syn på sig själv; genom den andras blick speglas självet.<sup>414</sup> Vikten av självkänedom och förändringsbenägenhet uttrycks på följande sätt i den lokala planen från 1978.

<sup>408</sup> Planeringskonferens 1977 04 26-28, uttalanden av studieledarna i Stockholm (AVIIa).

<sup>409</sup> Möte för gruppledare av gruppsamtal i Sthlm 1976 09 03 (AIVa).

<sup>410</sup> Planeringskonferens 1977 04 26 – gruppdiskussion om behovsorientering (AVIIa).

<sup>411</sup> Arfwedson 1974/75 (AVIIa) s 10.

<sup>412</sup> Lokal plan för vårdlärlinjen, praktisk-pedagogisk utbildning, 40 p 1978 01 18 s 3 (F6).

<sup>413</sup> Som en fjärde punkt betonar lärarkandidaten att faktakunskaper lärts in, ämneskonferens om den integrerade undervisningen i termin 1, 1977 06 01 (AIVa).

<sup>414</sup> Psykologen Arne Sjölund skrift är inflytelserika och används vid utbildningen, se t. ex. Sjölund 1972. Vid gruppdiskussioner görs även observationer av gruppprocesser under den förda diskussionen, t. ex. deltagarreaktioner, hur beslut fattas, om gruppress förekommer etc.

Det är också av vikt att läraren förstår hur den egna personligheten påverkar undervisningssituationen och är öppen för reaktioner från de studerande och får möjligheten till förändringar av egna attityder och värderingar.<sup>415</sup>

Här blir det återigen tydligt att det handlar om en djupgående förändring, inte bara genom att försöka förändra värderingar, utan genom att läraren förändrar sin personlighet på ett sådant sätt att det gagnar undervisningssituationen. Det bör ske om de studerande ger signaler som tyder på att en sådan förändring är nödvändig.

### Att kunna bidra med det personliga - en intimisering av utbildningsfären

I gruppssamtalen förväntas lärarkandidaterna bidra med egna erfarenheter och känslor, vilket innebär en intimisering av utbildningsfären. Hur långt denna intimisering sträcker sig varierar troligen beroende på grupp och gruppleddare. Gestaltterapi får under några år inflytande vid utbildningen i Stockholm och innebär en förstärkning av denna intimisering. En gruppskrivning i detta ämne, där läraren är psykolog, ser ut på följande sätt:<sup>416</sup>

1. Hur uppfattar Du/Ni ångest och vad säger Pearls om densamma??
2. Gestaltterapiens två stöttepelare är principerna för "nu" och "hur" – beskriv dessa principer!
3. Begreppet ansvar har stor plats inom gestaltterapi – hur menar Pearls, - ge exempel, please.
4. Vad är det som dödsdraget för något?
5. Vad innebär det att möta sina föreställningar?

Hur ångest uppfattas av gruppen eller individerna kan beskrivas både utifrån ett personligt och ett teoretiskt perspektiv, och detta gäller även för några av de övriga frågorna. Provtidens längd, fyra timmar, som möjligen inte ska uppfattas som ett obligatorium, väcker dock funderingar om frågorna är

<sup>415</sup> Lokal plan för vårdlärarlinjen, praktisk-pedagogisk utbildning, 40 p 1978 01 18 s 3 (F6).

<sup>416</sup> (E III ba).

tänkta att diskuteras utifrån en kombination av teori och egenhändiga upplevelser, åsikter och erfarenheter.

I nedanstående citat har jag sammanfört olika lärarkandidaters utsagor om olika lärare från en utvärdering 1978. Jag har här valt att lyfta utsagor där lärarens personlighet och förmågor blir föremål för utvärdering, för att visa på att denna typ av bedömningar förekommer inom ramen för utvärdering.

Hans person fångar vissa och avskräcker andra. [...] Denna man har jag dyrkat under hela terminen. Hans ordförråd och sätt att uttrycka sig har gjort mig stum. [...] Vi har älskat honom. Han har hjälpt oss mycket i kursen [...] Ger en känsla av något ojust manipulation [...] Svår att avbryta, styrde för mycket själv fick klassen passiv [...] Läraren: kunde ej förmedla kunskap gav ett osäkert intryck, låst till boken [...] Dessa timmar går inte i ord att beskriva det var bedrövligt ända tills han tog upp skrivningsbedömning då var han väldigt bra, jag trodde inte att det var samma man. [...] Lätt att få kontakt med, förtroendeingivande, tagit i problemen men något för snäll.<sup>417</sup>

Även lärarkandidaternas egna känslor blir ofta synliga och framträdande. I någon enstaka utvärdering funderar lärarkandidaterna över om studieledaren är tillfredsställd med sitt arbete. Det kan troligen ses som en följd av att lärarkandidaterna har stor makt över vilket innehåll som ska tas upp och på vilket sätt detta ska presenteras. Det kan även ses som att en intim relation uppstått mellan läraren och lärarkandidaten, i och med att lärarkandidaten känner ett ansvar för lärarens situation. Nedan följer ett exempel från en lärarkandidats utvärdering.

Ibland när du de sista veckorna stått framme vid gröna tavlan och skrivit så har jag funderat på vad du egentligen tänkt innan lektionen började. Jag känner att det är vi som motat fram dig till tavlan med kritan i hand. Du har motsträvt gått med på detta men det känns som om du snart ämnar protestera högt och tydligt. [...] Våra behov tillfredsställs men tillfredsställs dina? Var skall gränsen gå? [...] Har sett fram emot att höra dig utvärdera terminen hur du känner dig och vad du tycker. Jag upplever att vi har varit nedriga mot dig många gånger men egentligen tycker vi ju väldigt mycket om dig.<sup>418</sup>

Beskrivningen kan ses som ett uttryck för att ett stort mått av emotionalitet och intimitet har utvecklats i undervisningssituationen. Denna person ger även uttryck för en önskan att få höra lärarens utvärdering, och har möjligen ett behov av att bli bekräftad som studerande. De uppsatta målen, att utveckla självkännet och att kunna samverka i grupp, möjliggör att sådana relationer som beskrivs i exemplet ovan, kan utvecklas. Intimiteten kan alltså ta sig uttryck som rätten att kritisera lärares personlighet, inte bara deras kom-

---

<sup>417</sup> Utvärdering av termin 2, 1978 06 28 (F1 Dnr 144/78-4.4). Stycket är sammansatt av flera gruppers utvärderingar av olika ämnen och det handlar således om ett flertal studerande och ett flertal lärare.

<sup>418</sup> A.a.

petens eller det innehåll som presenteras, och också bidra till uttryck av en emotionell förståelse av läraren som person.

## Bedömning och betyg – hinder för utveckling och lärande

Tankarna bakom den behovsorienterade och personlighetsutvecklande undervisningen står i kontrast till det betygssystem som råder vid institutionen för vårdlärarutbildning. Studieledarnas och lärarkandidaternas synsätt på betyg framkommer i en skrift, utgiven av SHSTF 1977, där även arbetssättet vid SIHUS i Stockholm beskrivs.<sup>419</sup> Efter en beskrivning av det behovsorienterade arbetssättet framhåller studieledarna det omöjliga med den nuvarande sjugradiga betygsskalan.

Att bedriva behovsorienterad utbildning med ett betygssystem som innebär att utbildningens resultat utvärderas genom att gradera och rangordna de studerande avseende kunskaper, är helt otänkbart. Att få lärarkandidaten att utveckla sin egen personlighet, att träna sig i samarbete, arbeta med konflikter och konfliktlösning, att läsa stoffet kritiskt och att aktivt söka sig fram till hur verkligheten ser ut, är oförenligt med ett system som innebär bedömning och kontroll av egnas och kamraternas prestationer.<sup>420</sup>

I denna beskrivning integreras de grundläggande synsätt i kunskapskulturen som jag analytiskt särskiljt: behovsorientering och personlighetsutveckling. Träning i samarbete och konfliktlösning kan ses som gemensamt för båda dessa, medan övriga kan härledas till endera inriktningen.

En farhåga studieledarna sedan nämner är att lärarkandidaten i sitt kommande arbete som vårdlärare kan ta med sig ett kontrollerande, graderande synsätt till klassrummet. I förlängningen anses även patienten kunna drabbas, i och med att vårdläraren även undervisar i den kliniska praktiken. Det framgår dock inte i vilket avseende patienten skulle kunna bli bedömd eller drabbad. Troligen har påpekandet att göra med den starka tron på att samarbete utan betyg frambringa en god människa som också är bättre rustad att ha patienten i fokus. Patientens välbefinnande kan också ses som ett av de yttersta målen för vården, något som även påverkar vårdutbildningar.<sup>421</sup> I och med detta synsätt blir patienten ofta ett argument som används i debatter, även när man kan tycka att patienten befinner sig ganska långt ifrån betygssättningen för blivande vårdlärare.

---

<sup>419</sup> Svenska Hälso- och Sjukvårdens Tjänstemannaförbund ger ut en debattskrift, 1977 06 30, där utbildningar som använder sig av alternativa undervisningsformer presenteras. Citat och beskrivningar är hämtade från denna skrift s 25-26. (F1 Dnr 27/77, dossier 5.3).

<sup>420</sup> SHSTF, PM angående nytt betygssystem 1977 06 30 s 25 (F1).

<sup>421</sup> Jfr Rehn 2008.

Förutom de tidigare nämnda argumenten mot de graderade betygen anger också vårdläroverutbildarkollegiet att betygen inte mäter vissa för yrket viktiga förmågor. Förmågorna som nämns är inlevelseförmåga och lyhördhet, kreativitet och bearbetning av känslor, förmågor som i första hand kan knytas till det personlighetsutvecklande synsättet.<sup>422</sup>

Några av de första lärarkandidaterna som deltar i den förändrade vårdläroverutbildningen i Stockholm ger följande lyriska beskrivning av utbildningen.

Vi har därför upplevt utbildningen som stimulerande, fri från konkurrens och betygshets och vi anser att vi får ett berikande utbyte av varandra. Vi blir generösare, och tar bättre tillvara våra egna och kamraternas kunskaper och erfarenheter. Alla är resurser. Vi tränar upp lyhördheten och våra mellanmänniska relationer. Vi har en mer målinriktad inställning till vår utbildning och anser att vi får bredare och fördjupade kunskaper, eftersom vi inte lär för att få bra betyg, utan av eget intresse och för våra framtida behov. Detta system är inte försök från oss att dra oss undan. Tvärtom fordras det mycket egen aktivitet, engagemang och fantasi. Vårt självförtroende stärks. Vi stimulerar varandra, utvecklar kritiskt tänkande och kreativitet. Detta ställer mycket stora krav på samarbete och ger oss möjligheter att experimentera och prova på nya metoder. Vi vågar att misslyckas och lär därigenom att dra lärdom.<sup>423</sup>

Det kunnande som lärarkandidaterna beskriver ovan kan i högsta grad betraktas som ett kunnande som också i vårdläroverutbildarnas kunskapskultur anses vara önskvärt. Egenskaper som generositet, lyhördhet, självförtroende, kreativitet, samarbetsförmåga och mod anges ha utvecklats under utbildningstiden. Lärarkandidaterna har även lärt sig att ta tillvara egna och andras erfarenheter och lärande sker utifrån eget intresse och egna behov, inte utifrån en önskan om höga betyg.

Fram till hösten 1977 finns dock den sjugradiga skalan kvar och därefter ges tre betyg, väl godkänd, godkänd och icke godkänd.<sup>424</sup> Dessa bedömningsskalor är dock helt satta ur spel av lärarkandidater och lärare. Lärarkandidater i de olika kurserna ger en skriftlig försäkran att de accepterar enhetsbetyg, vilket i det äldre betygssystemet blir AB. Det innebär att i kurserna fram till 1977 har i princip alla AB i alla ämnen, även i de medicinska. De lärarkurser som startar efter högskoleinträdet får sedan som enhetsbetyg G i alla ämnen.<sup>425</sup> Trots massiva protester mot de graderade betygen i lärarskicklighet från både studieledare och lärarkandidater ges detta betyg i form av siffror, 1, 2 och 3, ända fram till 1982, då det avskaffas genom ett centralt

<sup>422</sup> SHSTF 1977 06 30 s 25 (F1 Dnr 27/77, dossier 5.3).

<sup>423</sup> SHSTF 1977 06 30 s 26 (F1).

<sup>424</sup> Detta stycke bygger på granskningar av betygskollegieprotokoll och betygsprotokoll (A VI samt A 6A).

<sup>425</sup> Se t. ex. protokoll betygskollegium 1978 12 15 där alla lärarstuderande i tre lärarkurser får betyget G i pedagogik (A6A).

beslut.<sup>426</sup> I de teoretiska ämnena verkar det fungera att kringgå de betygsgrader som finns, men tydligen inte i bedömningen av praktiken. I de informationsblad som riktas till praktikhandledarna påtalas dock att det är önskvärt att lärarkandidaterna deltar i utvärderingen av sina egna prestationer.<sup>427</sup>

I och med högskolereformen ges endast tre sammanfattande betyg i slutbetyget. Dessa ämnen benämns *ämnesutbildning*, *pedagogik* och det tidigare nämnda *lärarskicklighet*. Ämnesutbildningen definieras nu som vårdkunskap för de studerande som har sjuksköterskebakgrund, och de medicinska ämnen ingår som en del i betyget.<sup>428</sup> Den medicinska dominansen försvagas således jämfört med tidigare. För vårdlärarkurser som startar före juli 1977, ges betyg i fem medicinska ämnen av totalt nio betyg.<sup>429</sup>

## Sammanfattning

Vårdlärarutbildarnas initiativtagande till och genomförande av en annorlunda ämnestermin leder till ett laddat möte under hösten 1976, där vårdlärarutbildare och lärarkandidater argumenterar emot de medicinska timlärarna. Frågor som rör människosyn, kunskapssyn och lärandesyn är i fokus, och medicinsk positivistisk vetenskap ifrågasätts. Den nya pedagogiken som genomförs består av två spår: behovsorienterad och personlighetsutvecklande undervisning. Dominerande föreställningar i kunskapskulturen är att eleven/lärarkandidaten är ett aktivt subjekt som i samverkan med andra har kapacitet att ta ansvar för sitt lärande. Lärarens roll är att leda utan att styra. Konflikter i studerandegrupper betraktas främst som utvecklande, lärande processer, inte hinder. Målet för personlighetsutveckling är att lära känna sig själv och att fungera i grupp, något som i kunskapskulturen betraktas som viktiga förmågor för blivande vårdlärare. Lärarkandidaterna förväntas bidra med egna upplevelser och erfarenheter i undervisningen. Kampen mot individuella, särskiljande betyg, och hyllandet av kollektivet, pågår både i vårdlärarutbildarkollegiet och bland lärarkandidaterna. Betyg ses som ett hinder för att de blivande lärarna ska utvecklas till samarbetande, ansvarstagande, kritiskt tänkande och personlighetsutvecklade individer.

---

<sup>426</sup> Elevkåren vid vårdlärarlinjen protesterar i skrivelse till rektor för HLS, 1977 09 09 (F1 dnr 72/77, dossier 0.71), liksom studieledarna (samma datum och samma diarie/dossierrnr).

<sup>427</sup> Information till handledare 1976 05 11 – bilaga 2 till kollegiemötesprotokoll 1976 05 13 (AIIIa).

<sup>428</sup> Efter ett par år byter ämnet namn till hälso- och sjukvård.

<sup>429</sup> Dessa var anatomi, fysiologi, mikrobiologi och hygien, farmakologi och socialmedicin. Övriga fyra ämnen var pedagogik, åldringsvård, sjukdoms- och sjukvårdslära och lärarskicklighet. Betygen hade i och för sig redan tappat sin funktion i och med att alla hade AB i varje ämne.

# Kap 8 - Frihet, jämlikhet och systemskap 1975-1978 – intervjustudien

## Introduktion

Detta kapitel berör samma tidsperiod som det förra och bygger på informanternas utsagor. Efter intervjuerna stod det klart att de informanter som arbetat som lärare under de sena sjuttiotalsåren hade mycket att berätta, vilket innebär att denna tidsperiod framstod som mest belyst av alla efter intervjuerna.<sup>430</sup> Sju av de intervjuade vårdlärarutbildarna arbetade vid SIHUS under den aktuella tiden, och de kommer till tals i detta kapitel. Lärarna arbetade kvar fram till sin pension, även om vissa var tjänstlediga periodvis. Två av de sju informanterna var fortfarande verksamma vid vårdlärarutbildningen när intervjuerna genomfördes.

Syftet med kapitlet är att genom informanternas utsagor ge en mer nyanterad bild av kunskapskulturen, där den interna enighet som framstår i dokument, till viss del utmanas. Dessa sprickor i kristallen har jag dock inte funnit så djupa att jag upplevt att kunskapskulturen splittras. I informanternas utsagor har jag funnit fog för att samma föreställningar som framkommit i dokumentstudien dominerar.

I det förra kapitlet redogjorde jag inledningsvis för hur nya föreställningar började etableras i kunskapskulturen, vilket ledde till ett brott och kraftigt ändrade föreställningar. I detta kapitel beskriver jag tendenser som visar på förskjutningar i kunskapskulturens föreställningar under slutet av denna period. I det avslutande stycket ”Avklingande men värden som lever” har jag sammanfört intervjuutsagor med utsagor från dokumenten för att slå fast när vissa av de dominerande föreställningarna under perioden börjar ifrågasättas.

Att informanterna hade mycket att berätta ser jag som att ett individuellt och kollektivt meningsskapande har skett. Det handlar inte endast om starka minnesbilder av det som hände. Perioden har även åtföljts av ett omfattande meningsskapande, enskilt och i grupp, för att vårdlärarutbildarna själva ska

---

<sup>430</sup> De som var mest kritiska till perioden är dock de som pratar minst frekvent om den, vilket har bidragit till att de informanterna har blivit minst citerade. Det beror även på att deras utsagor om perioden är mer allmänt hållna.



förstå det som hände och hur dessa händelser påverkat vårdlärarutbildningen. I meningsskapandet ingår tolkningar av skeenden och uppfattade relationer till andra skeenden samt känslor och åsikter. Jag har därför gett utrymme till informanternas förståelse av varför undervisningen utformades på det sätt som skedde under perioden under rubriken "Samhällsanda, pedagogiskt ny-tänkande, eldsjälur och tradition". Syftet med detta avsnitt är inte endast att få fatt på tänkbara orsaker till vilka föreställningar som dominerade, utan även att få en uppfattning om hur mening skapats i kunskapskulturen, och i och med detta också få en bild av kollektivets självförståelse.

Analysen är gemensam för kapitel 7 och 8.

## Den osynliga pedagogen på Barnens Ö

Men den verkliga revolutionen kom ju sen i mitten på 70-talet ... det var ju hela samhället på nåt vis ... Och det hade vi väl haft på känn att man kunde inte bara stå och föreläsa och undervisa för eleverna utan att ta in dom i sammanhanget. (Britta)

Brittas uttalande speglar en föreställning som innebar en stor pedagogisk förändring. Eleverna kunde inte längre ses som oskrivna blad utan deras erfarenheter skulle vara utgångspunkten i undervisningen och också ses som en resurs. Denna föreställning ledde i sin tur till stora förändringar när det gällde vad som ansågs som viktigt kunnande för vårdlärare. Det fick också stora konsekvenser för föreställningar om hur lärande borde organiseras.

Flera informanter beskriver lägerdagarna på Barnens Ö som en markör, en start för den nya pedagogiken. Under några dagar samlades alla nya lärarkandidater och vårdlärarutbildare vid en kursgård, och detta sätt att inleda studierna till vårdlärare upprepades vid några tillfällen.<sup>431</sup> Ett par av informanterna minns att lärarna inte tog några initiativ vid kursstarten utan avvaktade för att se vad som skulle inträffa i gruppen. Inte heller fick de studerande veta vem som var lärare för kurserna. En av informanterna beskriver kursstarten 1976 på följande sätt.

Jag var med på Barnens Ö och vi hade stora kurser, det var tre kurser tror jag så att säg att vi var ... jag kan tänka mig 120 personer som kommer utvandrare där med väskor och bagage och skulle starta kursen. Och det var ju en mycket märklig upplevelse, den där utbildningen, det var ju då när man inte skulle gå in och tala om att man var lärare eller nånting. [...] Dom satt där på gräset och väntade på att nåt skulle hända tills nån började hiva fram köttbullar. (Anna)

---

<sup>431</sup> Första tillfället skedde vid höstterminens start 1976.

Detta sätt från lärarnas sida att förhålla sig passiva kan ses som ett slags psykologiskt experiment där de studerande var lärarnas studieobjekt. Vad händer i en grupp utan ledare? Vem träder fram och vem avvaktar? Det har också en tydlig koppling till det kunnande som beskrevs i förra kapitlet, *att kunna leda utan att styra*.

## Att kunna identifiera lärandebehov och planera sitt lärande

Siv nämner begreppet behovsorienterad undervisning när arbetet under lägerdagarna beskrivs, och det framgår tydligt även vid övrigas beskrivningar att denna undervisningsfilosofi var en inspirationskälla till de nya föreställningarna. Siv och Britta uttrycker sig på detta sätt:

Och sen kom ju den här större vågen så att säga med ... behovsorienterad undervisning. [...] När studenterna kom så rullade vi ut 20 veckors schema och sa, varsågod, ni ska på kurs så vad vill ni lära er? Och så satt vi där och teg [...] Och vi åkte till Barnens Ö och träffades, vi hade inget program ... utan det blev vad det blev. (Siv)

Ja, alltså det började väl med så kallade Barnens Ö [...] Och då var det tre kurser som kom ut och fick äpplen och päron och nu ska ni planera undervisningen, det var nog 76 tror jag ... Och det var ju en revolution ... (Maj)

Återigen betonas det icke styrande upplägget och den frånvarande ledarrollen - "det blev vad det blev". Siv minns att ett tomt schema lades fram framför lärarkandidaterna och att lärarna därefter teg och överlämnade planeringen till de studerande. Även Britta framhåller förflyttningen av ansvar till lärarkandidaterna. Miriam relaterar uppfattningen om att det inte skulle finnas några ledare till Carl Rogers, en inflytelserik psykolog/pedagog som påverkade pedagogikens utformning vid institutionen under perioden.<sup>432</sup>

## Att kunna tänka nytt och utvecklas

Ett annat tydligt mål med den inledande lägervistelsen på Barnens Ö var att lärarkandidaternas personlighetsutveckling skulle inledas genom deltagande

---

<sup>432</sup> Carl Rogers, utbildad psykoterapeut, nämns av ett flertal informanter. Hans bok "Frihet att lära" kom ut i svensk översättning 1976, men skrevs redan 1969. Rogers idéer om den aktiva, ansvarstagande människan som använder sig av såväl kognitiva som känslomässiga resurser, och har förmågan att identifiera egna lärandebehov, kan relateras till såväl behovsorienterad som personlighetsutvecklande undervisning.

i olika gruppdynamiska övningar. Att detta inte är helt enkelt framgår när Anna berättar om kursstarten.

Och det som vi gjorde också var att den gången [...] det som blev lite tokigt ... det var ju att det skulle komma en mycket duktig psykolog ut [...] och hon ringde och meddelade att hon kunde inte komma. Och det blev ju helt be-  
drövt. (Anna)

För att kunna bryta med gamla värderingar och ett gammalt tänkande kunde ett radikalt brott vara nödvändigt, ett brott som kunde upplevas som mycket smärtsamt. Britta ger stöd för denna tanke när hon säger:

Det var förvirring många gånger och mycket konflikter i elevgrupperna naturligtvis. Det hör ju till. Och det var ju delvis det vi ville ha fram för att kunna börja jobba med personlighetsutveckling. (Britta)

Det är tydligt att föreställningar om att konflikter är en startpunkt för förändring är verksamma i kunskapskulturen. Konflikter kan vara nödvändiga för att personlighetsutveckling ska ske. Återigen går tankarna till ett pedagogiskt/psykologiskt experiment där utgången är oviss.

## Att kunna samtala i grupp

Att gruppdynamik och psykologiska processer var centrala vid vårdläraryt- bildningen under perioden framgår tydligt i de intervjuades berättelser. Redan några år innan den radikala omläggningen till behovsorienterad undervisning lades gruppsamtal in i undervisningen. Detta minns Siv.

Ja, fast det kom ju smygande det där upproret. I början hade vi ... samtals-  
grupper [...] Jag kunde ju inte nån samtalsmetodik mer än ... vanligt folk.  
Och där satt vi i ring alla ... tio och tio eller så där. Jag tror att vi höll på en  
gång i veckan ... genom utbildningen, vad jag har minne av i alla fall. (Siv)

Siv påpekar att studieledarna ledde samtalsgrupper trots begränsad formell kompetens. I början var det dock professionella samtalsledare, oftast psyko-  
loger, som timanställdes för att ha gruppsamtal med lärarkandidaterna.

Gruppen var även bas för undervisningen i andra sammanhang än i de psykologiskt inriktade gruppsamtalen. När Siv och Miriam berättar att de ständigt och jämt satt i grupp under perioden, undrar jag vad det var som togs upp i dessa grupper.

Det handlade väl mycket om hur man var som människa och lärare, männi-  
skan kom ju fram mer och mer. Så det blev ju ruskigt personligt och det båd-  
dade ju också för att man måste ta vara på alla individers tidigare kunskaper  
... Och det frågade vi ju inte efter i den gamla modellen. (Siv)

... vi diskuterade nog om allt möjligt tror jag, alltså både samhälle och ... då pratade vi ju säkert mycket också om pedagogik och didaktik och sånt där, det tror jag. Men jag har bara nåt minne av att man satt i det där rummet ... och pratade hela tiden. Och det uppstod ju jättemycket konflikter hit och dit och det är ju inte så konstigt. (Miriam)

För Miriam är det främsta minnet att i gruppen satt man jämt och talade om allt, vilket inkluderade samhälleliga, pedagogiska och didaktiska frågor. I Sivs yttrande återkommer den bärande tesen i behovsorienterad undervisning, nämligen att den studerandes erfarenhet skulle tas tillvara i undervisningen. Människan lyftes fram och det handlade inte som tidigare att främst erövra en professionell roll. Den egna personligheten ansågs vara basen i läraryrket, och personen skulle i så hög utsträckning som möjligt integreras i yrkesrollen. Yrkesrollen tilläts inte hindra de nära relationerna.

Anna minns dessa grupper och samtal som något som kunde vara svårt att klara av.

Det fanns väl dom som kanske inte tyckte att det här flummet var så vidare bra. Jag vill inte säga flum, men det blev lite jobbigt i en del kurser som hade problem. Jag upplevde att man satt där med såna här ... speglingar och sånt här. [...] Och det blev ... väldigt psykologiserat på en nivå som vi inte alls hade räknat med tror jag. Som man, som jag, definitivt inte klarade av. För jag tröttnade på det där faktiskt. Ja, det var ju lite olika, en del var ju psykologer också, det fanns ju såna lärare i kollegiet med, och dom som hade mer kunskaper, så vi var nog olika där. (Anna)

Lärarens roll blev under perioden alltmer lik terapeutens menar Anna. Efter som några av studieledarna var utbildade psykologer eller hade läst psykologi på universitetet, menar Anna att dessa hade bättre kompetens att klara av dessa övningar och de konflikter som övningarna förde med sig.

Föreställningar i kunskapskulturen är sammanfattningsvis att kunskap utvecklas i grupp. Den kunskap som främst eftersträvas är kunskap om det egna jaget. Gruppen ses dock också som ett medel för utvecklandet av andra kunskaper.

## Att vara personlig som lärare och kollega

Att personen och det personliga i livet lyftes fram, blir tydligt beskrivet av några av lärarna, dels i deras förhållande till lärarkandidaterna och dels i förhållande till varandra.

Det var också en sån där period när vi hade mycket fester. Vi gick mycket på fester med lärarkandidaterna ... det har man ju aldrig gjort senare. (Miriam)

När man var ung lärare på en skola och fick väldigt bra kontakt med eleverna, då blev man bjuden på festerna, det blev man först på Lärarhögskolan också. Men sen fattade man ju att det inte riktigt var professionellt, eller hur. (Maj)

Trots att Maj idag ifrågasätter de gemensamma festerna handlade vårdlärarutbildarna helt enligt kunskapskulturens föreställningar om människan som viktig, inte positionen. Att delta i gemensamma fester var ett praktiskt handlande som tydligt signalerar värdet av jämlika, personliga relationer, fristående från en yrkesrelaterad position.

När Maj och Siv talar om perioden minns de att även i kollegiet ägnade man sig åt övningar och samtal som rörde personliga saker. Maj talar om baslag i kollegiet där speglingsövningar fick utrymme. Siv minns hur hon till slut reagerade på att dessa samtal blev alltför relaterade till det privata livet.

Dels kom vi varandra mycket närmare som människor. Man var alltså inte bara yrkesmänniska utan också en annan person ... och det dividerades ju väldigt mycket om skilsmässor [...] Och det där höll vi ju på med länge på arbetstid. Men alltså ... ja ... det blev väl lite för mycket. Själv blev jag väldigt trött på det här eviga omtugget varje fredag vi höll på ... ja, och andra tyckte att det var alldeles livsnödvändigt. Alltså, det finns ju nån mättnadsgräns liksom, man umgås med samma människor år ut och år in, vecklar ut och vecklar in och brer ut sig. Så det blev för mycket. Men det var väl en motsättning kan man väl säga [...] hur mycket man skulle ägna sig åt personlig utveckling [...] och hur mycket man skulle ägna sig åt yrkesmässig utveckling. (Siv)

I yttrandet kan man se att Siv idag gör skillnad på den personliga utvecklingen och den yrkesmässiga, vilket inte sågs som en motsättning i periodens intensiva skede. Dessa samtal verkar också vara något som levde kvar och som pågick under en längre tid, dvs. något som inte förkastades i första taget. Föreställningar i kunskapskulturen var att intima, emotionella relationer var viktiga medel för att de lärarstuderande skulle bli jämställda, personlighetsutvecklade människor och lärare.

## Emancipation och befrielse – grogrund för växande

Mycket av andan under sjuttioalet handlade om befrielse från förtryck, såväl yttre som inre. Inspiratörer och pedagogiska inriktningar som nämns av informanterna är, förutom den tidigare nämnda Rogers, Paulo Freires befrielsepedagogik liksom gestaltpsykologi, pedagogiskt drama/gruppdynamiska övningar och frigörande tekniker med dans.<sup>433</sup> Siv kopplar begreppen ly-

<sup>433</sup> Paulo Freires bok "Pedagogik för förtryckta" översattes till svenska 1972. Freires idéer fick stor genomslagskraft i det svenska samhället på vitt skilda arenor: på den utbildningspolitiska arenan, i kyrkliga sammanhang och vid pedagogiska universitetsinstitutioner. Selander 1984. Bland annat ses Freire som en inspiratör till många av de tankar som framfördes i

hördhet och befrielse till dessa pedagoger. När det gäller befrielse är Maj den som tydligast uttrycker utbildningens strävan mot emancipation och befrielse.

Och när du talar om genusperspektiv ... så tänker jag eller det har jag alltid tänkt, att när det gäller att vara lärarutbildare för mest kvinnor ... hur enormt betydelsefullt det har varit, tror jag, för många att mötas, bli respekterade, trodda på, sedda, att man är någon. Eftersom många kom från en sjuksköterskeutbildning som var rätt förtryckande och, ja du vet så där, inget självförtroende, och sen in i äktenskap, lite konventionella ... och sen har dom jobbat som avdelningssköterskor eller på sjukhus med den hierarkiska struktur som sjukvården är. Och så kommer dom till en lärarutbildning där man frågar efter vad vill ni, vad är viktigt för dig, vad vill du driva. Det var en revolution för dom och ... vilken enorm glädje det var att se hur dom växte och vilket självförtroende många fick och hur dom kunde gå ut och säga: Här har jag börjat tro på mig själv. ... Jag fryser när jag tänker på vad mycket respons som jag känner att jag har fått när det gäller synen på ... ja hur dom har gått ut som lärare och sen provat det här själva. (Maj)

Maj pekar på flera förtryckande institutioner som den lärarstuderande har mött innan lärarutbildningen; sjuksköterskeutbildningen, äktenskapet och den hierarkiskt strukturerade arbetsplatsen. Här framställs lärarutbildningen som en förlossare, där den nya, fria människan får möjlighet att växa fram. Det går att dra paralleller till Rousseaus metafor om trädgårdsmästaren som ömsint vattnar de spirande plantorna/eleverna.<sup>434</sup> Att *bli sedd, respekterad och trodd på* lyfts fram som viktiga förutsättningar för det personliga växandet. Trots att Maj i första hand talar om lärarkandidatens befrielse relaterar hon avslutningsvis till att lärarkandidaterna som färdiga lärare bedrivit samma typ av undervisning med sina elever. Blicken lyfts alltså även bortom lärarkandidatens personlighetsutveckling. Ett svar på vad den blivande vårdläraren ska kunna är utifrån Maj's synsätt att se, tro på och respektera de blivande studenterna för att stimulera deras växande och självförtroende.

I Maj's uttalande blir det även tydligt att hon anser att många av de värden som prioriterades under 1970-talet fortfarande är viktiga, och att vissa av dessa värden inte övergavs. Min tolkning av detta uttalande är att Maj talar om en betydligt längre period än de fåtal år som denna period omfattas av.

---

Barnstugeutredningen, där hans dialogbegrepp plockades upp för att beskriva en specifik pedagogik, dialogpedagogik, en pedagogik som också Rogers förknippas med. Frederick Perls bok "Gestaltterapi" kom i svensk översättning 1974 [1969]. Dan Lipschütz är en central företrädare för dynamisk pedagogik/pedagogiskt drama och tillika grundare av Kordainstitutet. Lipschütz beskriver denna pedagogik i boken "Dynamisk pedagogik" som gavs ut 1971. Gemensamt för alla dessa inriktningar/inspiratörer är tron på att lärandet förändrar såväl människans personlighet som beteende.

<sup>434</sup> Rousseau, 1977 [1830].

## Ambivalens

När det gäller informanternas beskrivningar av denna period blir en ambivalens i deras egna nutida värderingar av perioden mycket tydlig. Detta ser jag som intressant att redovisa eftersom jag tolkar ambivalensen som att de än idag anser att vissa föreställningar och värden från perioden inte bör förkastas. Ambivalensen innebär att när något negativt yttras om ett fenomen är man sedan noga att framhålla de positiva sidorna och tvärtom. Det finns ett inbyggt "både och" i de flesta av informanternas utsagor. Nedanstående citat får illustrera denna ambivalens.

## Pedagogiskt nytänkande kontra elevers totala frihet

Och det var väl XX [prefekt] som hade kommit då och ... hon var mycket mera inne på att experimentera med nya saker så vi fick fria händer och det var härligt. Men jag kände att jag gillade inte det här med elevernas totala ... frihet och ansvarstagande för jag tycker nog ändå att man som lärare på en utbildning måste ha målet klart för sig och ta ansvar för vad det är man utbildar. Men däremot att eleven ska vara med ... i processen. (Britta)

Britta framhåller här både det positiva med den nya friheten som inte bara berörde lärarkandidaterna utan också lärarutbildarna, och det som hon uppfattade som negativt; de studerandes totala frihet. Citatet kan tyckas som något motsägelsefullt, eftersom lärarnas fria händer kan ställas mot elevernas totala frihet. Yttrandet säger dock något om utbildningsplanens tidigare starka styrning som begränsade både lärare och lärarkandidaters handlingsutrymme. Britta vänder sig här, i likhet med flera andra informanter, mot den osynliga pedagogen som fränsäger sig ansvaret för utbildningsmålens uppfyllande.

Tillika ser man i Brittias uttalande att denna tidsperiod bidrar till att den studerande lyfts fram som en aktör som ska ha inflytande, om än inte total frihet, över utbildningsprocessen, vilket kan tolkas som att lärarkandidaten aldrig sedan återgår till att bli den konforma, kunskapsmottagande student som var framträdande under 1960-talet.

## Inflytande, samverkan och växande kontra utsatthet

Maj talar om både positiva och negativa effekter av vårdlärarutbildningens förändrade inriktning.

Nej men dom lärde sig ju massor. Men just den här, en enda kurs där tror jag några stycken for illa. Men sen om man ser på helheten av förändringen av lärarutbildningen med eget inflytande och att få planera och växa och synen på kunskap blev det väldigt, väldigt bra. (Maj)

I Majs fall blir det tydligt att hon vill betona de positiva effekterna, även om hon inte blundar för att några av de studerande inte mår bra under utbildningen. Ur hennes perspektiv ökade lärandet genom att lärarkandidaterna fick planera sina studier själva. Hon framhåller också kunskapssyn och de studerandes växande; ett uttryck som återigen bidrar till bilden av att den studerande under utbildningen utvecklas från spirande planta till frodig växt.

Det var inte bara de studerande som for illa när den nya pedagogiken introduceras. Maj tar också upp hur utsatta några av lärarna blev.

Men det var ju inte lätt för några av dom äldre att anamma den här synen [...] Och det var några som blev väldigt utsatta som lärare ... tror jag eller det vet jag ... Nej men vi kämpade på tycker jag ändå i kollegiet. Vi hade ju lärarträffar och lärarhandledning och studiedagar. (Maj)

Jag frågar på vilket sätt lärarna var utsatta.

Ja det var elever som var missnöjda ... och ... ja, det var ju en del lite tragiska saker som hände med några lärare som blev väldigt utsatta ... som inte klarade av att stå emot och vara tydliga. För det är ju det också när man sätter igång den här typen av undervisning, man måste stå upp för det ... ramar, resurser, tydlighet ... tid. (Maj)

Även här är ambivalensen till perioden mycket tydlig. Här påtalar Maj flera negativa aspekter; några lärare blev utsatta och det fanns elever som var missnöjda. Maj försöker dock även här se till det positiva, när hon påpekar hur hårt lärarna arbetade för att lösa de problem som uppstod. Här kan man också se att hon anser att det fanns vissa brister hos de lärare som inte märkte med att vara tillräckligt tydliga gentemot de studerande.

Miriam belyser samma problematik som Maj.

Till slut skulle alla arbeta så, fast dom flesta klarade ju inte av det. Några fick ju sluta, sen blev de sjukskrivna, det var ju fruktansvärt. Och en slutade ju helt för hon blev utmobbad av en klass, så det var ju inte klokt hur det var. Men det var, jag tyckte det var rätt kul, för man var ju i klassen jämt. Vi satt jämt i ring ... och höll på. Hela dagarna. Det var ju helt fantastiskt. Och allting skulle bestämmas i denna ring. (Miriam)

Trots att Miriam idag påpekar vilka svåra förhållanden som rådde för vissa lärare, framgår det tydligt att hon själv uppfattade perioden positivt så länge den varade, och att hon uppskattade den frekventa samvaron i grupp.



## Frihet som möjlighet eller börda

Siv belyser hur olika de studerande mötte de nya kraven under utbildningen.

Och det var ju fruktansvärt spännande men ... relativt oetiskt gentemot såna här ordentliga flickor, som det ju ofta var, som ... blev livrädda av så mycket frihet. Och hemskt många tyckte det var fruktansvärt kul för äntligen fick man ... ja plats och tala om vad man tyckte var viktigt. Så det var väldigt, det var både och. (Siv)

I Sivs ögon var de blivande vårdlärarna, skolade i sjuksköterskeyrket, många gånger "ordentliga flickor" som inte var vana vid att få fria händer. Att lämna över så mycket ansvar på en gång till dessa flickor benämner hon nu som "relativt oetiskt" samtidigt som hon beskriver hur många uppskattade friheten. Problemet anses egentligen inte vara undervisningsformen utan att de lärarkandidater som sökte sig till vårdlärarutbildningen många gånger inte var beredda eller tränade i sättet att studera; något som Siv nu i efterhand kan tycka att vårdlärarutbildarna skulle ha tagit mer hänsyn till.

Den ambivalens som framträder i alla ovanstående utsagor tolkar jag som att det fortfarande finns föreställningar och värden från denna tid som lever kvar hos informanterna.

## Konflikter och utanförskap

Två av informanterna upplevde ett utanförskap under perioden men de hanterade det på skilda sätt.

Jaa ... sen kom ju där en period med den här flumpedagogiken. ... [...] Ja, det var den där som sagt ... där det inte skulle vara någon ordning och reda och ingen som bestämde och ingen som styrde det hela. Det var en vidrig tid. Jag gick aldrig in i det, utan jag försökte hålla mig vid sidan av och låtsades inte om det, men det påverkade ju en i alla fall. Och man fick ju själv vara med om sån undervisning, men inte i så stor utsträckning att man behärskade konsten så att man skulle kunna utöva den på det sätt som säkerligen var meningen. Men jag tyckte otroligt illa om det. (Karin)

Karin är den som starkast uttrycker en negativ inställning till perioden. Hennes sätt att hantera situationen var att försöka att undervisa och agera som tidigare. Hon hade också stöd i en kollega som hon menar inte heller var positiv till det nya undervisningsidealet. Det verkar dock som om en utbredd tystnad rådde i kollegiet. Inget ifrågasättande av de nya idéerna, ingen kritik och ingen debatt verkade förekomma. Miriam menar att trots att det var oerhört svårt för många av lärarna var det ingenting som man talade högt om.

På min följdfråga om det gick att säga att man inte ville delta i det nya sättet att undervisa svarar Miriam:

Nej, det tror jag inte. Det var i alla fall aldrig nån, tror jag, som sa det. Men det var många som inte alls mådde bra av det. (Miriam)

Maria ger uttryck för att hon kände utanförskap och otillräcklighetskänslor i den nya situation som uppstod, och anser inte heller att det fanns någon kollega att söka stöd hos. Hennes uppfattning var att övriga hängde med och klarade av den nya pedagogiken.

Jag tyckte att dom jobbade så himla bra och dom var så här alltså [illustrerar en närhet med händerna] och så satt jag där. (Maria)

Det som informanterna upplevde som allra mest problematiskt var att så mycket ansvar hade lämnats över till de studerande, vilket ledde till en del allvarliga konflikter.

Och då kom dom och sa: Nej, men nu vill vi att du ska prata om det. Jaha, och så gjorde vi det då. Och så var det några andra som sa: Nej, men det vill inte vi, vi vill inte ha dig, vi vill ha den och den och så där. Det var liksom en ... ruskig utskåpning av vissa företeelser ... och det var ju hemskt plågsamt för några stycken. (Siv)

I vissa klasser tog sig alltså lärarkandidaterna rätten att bestämma vilka lärare som de ville skulle undervisa, vilket innebar att andra lärare blev åsidosatta. Att lärarkandidaterna själva hade skiftande behov och önskemål blir också tydligt i Sivs uttalande. Det hände även att lärarkandidater blev mobbade; i något fall gick det så långt att studerande tvingades att byta klass.

## Samhällsanda, pedagogiskt nytänkande, eldsjälar och tradition

Vad anser informanterna själva om vilka faktorer som hade betydelse för den kraftiga förändringen av utbildningen?

Några nämner en eller ett par eldsjälur som brann för denna förändring och som drev dessa frågor och på så sätt fick med sig de andra. En av dessa hade en syster som var gestaltterapeut, vilket några anser fick betydelse för innehållet i vårdlärarutbildningen.

Hon ... hade en syrra som var nån väldigt, sån här frigörande människa som kanske påverkade henne, hade gestaltterapi och sånt där ... (Siv)

En av våra kollegor, hon hade en syster som hade varit över i USA, och hållit på mycket med sån här New Age, jag vet inte om hon gjorde det på den tiden

förresten. I alla fall så hade hon väl varit över i USA och träffat den där ...  
vad hette han ... primalskriket, Janov hette han ... (Miriam)

Det är i alla fall tydligt att gestaltterapi fick inflytande i utbildningen under denna tid. En psykolog som var kunnig inom området anställdes som timlärare. Likaså blev en vårdlärare som vidareutbildat sig i pedagogiskt drama anställd, en utbildning som sedan ett par av de andra studieledarna genomgick.

Britta nämner, liksom någon av de andra informanterna, att tyglarna blev lösare i och med att en äldre rektor pensionerades och att det kom in nya ledare.

Samhällsinflytandet var starkt, vilket några av lärarna påpekar.

Dels så tror jag ju att det var den här 68-andan på nåt vis. (Miriam)

Det var nog både våra reaktioner ... på ... det gamla systemet, och så var det att folk hade olika influenser. Och jag var ju också med i radikala kretsar och sånt där och jaa ... det var ju en allmän anda av uppror ... (Siv)

Siv nämner samhällsandan och den allmänna andan av uppror. Hon påtalar även flera andra faktorer i detta yttrande, dels att influenser från andra håll togs in i utbildningen, som vi sett i det tidigare exemplet om gestaltterapi. Hon talar också om reaktioner mot det gamla systemet, vilket hon nämner efter att hon talat om utbildningsteknologin. "Det gamla systemet" i Sivs uttalande tolkar jag därför främst som den tidigare dominerande förmedlingspedagogiken och utbildningsteknologin. I dokumentstudien blev det synligt att utbildningsteknologin, förmedlingspedagogiken och det medicinska utbildningsinnehållet var faktorer som motståndet inom kunskapskulturen riktade sig mot. I bakgrunden fanns dock sjuksköterskans utbildning och arbetsplats som en fond mot vilken befrielse tanken, som Maj tidigare berörde, tar spjärn emot.<sup>435</sup> Denna fond hade betydelse, både för att lärarkandidaterna hade denna utbildnings- och yrkesbakgrund, men också för att deras blivande studenter skulle komma att verka inom sjukvården, som sjuksköterskor eller undersköterskor.

Siv nämner också sitt eget politiska engagemang som en bidragande faktor till förändringar. Även Maj nämner att hon redan tidigt demonstrerade med studenterna när hon tjänstgjorde vid sjuksköterskeskolan, vilket då inte sågs med blida ögon av skolans rektor. När vi talar om huruvida det finns likheter mellan dem som varit lärare vid utbildningen säger Miriam bland annat:

---

<sup>435</sup> Se s 164.

Jag tänkte säga att flera av oss har ju varit ganska socialistiska. Men när jag sa det så kom jag på att dom flesta har nog inte alls varit det, men några av oss har ju varit det, vilket jag tror har präglat oss ganska mycket. (Miriam)

Miriam reflekterar i uttalandet över hela sin tjänstgöringstid som vårdlärarutbildare och inte specifikt över 1970-talet. Det blir mycket tydligt att i samma stund som hon yttrar att flera i kollegiet influerats av socialistisk ideologi, står det klart för henne att de allra flesta kanske inte haft denna grundsyn. Miriam återknyter sedan till yttrandet och menar att hon tror att kollegiet i stort präglats av någon sorts folkhemstanke. Jag uppfattar att hon med folkhemstanken menar att kollektivet ansetts som viktigt, inte bara individen, och att detta var en gemensam nämnare för lärarkollegiet.

Att notera är dock att flera av lärarna inte nämner samhällsinfluenser. De talar mest om de särskilda förhållandena vid vårdlärarutbildningen. Karin är den enda som nämner att även andra utbildningar vid Lärarhögskolan hade liknande behovsorienterad undervisning. Maj påtalar i stället det unika vid SIHUS.

Alltså vi var naturligtvis, om vi ser på den övriga Lärarhögskolan, väldigt radikala. [...] Vi var ju inte inne i stora Lärarhögskolan, men vi var ju väldigt udda i Lärarhögskolan i Stockholm med att våga pröva de här pedagogiska metoderna [...] Vi var nog pedagogiska föregångare för en ny pedagogik på Lärarhögskolan. (Maj)

Även om det är Maj som uttrycker dessa tankar tydligast finns även tanken om det särskilda, det specifika också hos andra informanter. Kanske fanns inte heller kontaktytor med andra utbildningar som anammat nya pedagogiska förhållningssätt vid samma tidpunkt, vilket medförde att man upplevde att man själva var de enda som förändrade undervisningen på ett radikalt sätt.

Anna har en förklaring till varför förändringen blev så kraftig:

Nej, men du vet, vi drev ju allting väldigt hårt på SIHUS, så var det. [...] Vi hängde med, så var det flum så var det verkligen det. (Anna)

På min fråga om samma förändring skedde vid övriga SIHUS-orter svarar Anna.

Vi var värst alltså. Ja, det tror jag vi var. Och jag tror också att det var väl litetegrann att vi var ju huvudorten i SIHUS. [...] Vi skulle vara föregångare. (Anna)

Annas yttranden knyter an till en viktig del av SIHUS historia. Utbildningen till vårdlärare, som SSF anordnade ända fram till 1958, skulle vara aktuell och ta upp de senaste rönen, i början främst inom sjukvård. Att ta del av ny pedagogik och genomföra den vid institutet kan således ses som ett uttryck

för traditionella mönster där vårdlärarutbildare sågs som spjutspetsen mot framtiden med uppdraget att hela tiden ligga i framkanten av utvecklingen.

Även Britta och Miriam omfattas av åsikterna att det fanns en förändringsvilja hos lärarna.

Det var ett väldigt bra gäng utav lärare där som gärna ville hoppa på nya saker. (Britta)

Jag tror att vi har varit jättebra på att ta in. Vi har alltid varit bra på allt nytt så vi har försökt anpassa oss så mycket som möjligt. [...] Vi har aldrig, tror jag, börjat gnälla och sätta oss emot och så där utan då ... ja, ja säger vi, och så får vi ta och träffas nånstans och så börjar vi jobba med det. [...] Ja så har vi jämt jobbat tror jag. [...] Och det har ju varit väldigt kul på det sättet ... att det har funnits ... en väldig kämpaanda på nåt sätt. Vi har inte fallit ihop och tyckt och jämrat oss så mycket och så där utan det har vi varit väldigt dåliga på. (Miriam)

Trots att Miriams uttalande inte specifikt gäller denna period kan uttalandet ses som ett uttryck för en mentalitet som hon uppfattar fanns hos vårdlärarutbildarna, en mentalitet som sträckte sig över tid. Yttrandet kontrasterar till viss del Brittias som talar om ett val, där lärarna frivilligt tog itu med det nya. Denna blandning av lydnad och anpassning å ena sidan och uppror å andra sidan är intressant att fundera över. Beroende på vilket perspektiv man tar kan studieledarnas agerande ses som både lydnad och uppror, vilket jag utvecklar ytterligare i analysen.

Slutligen talar Maj om den goda ekonomin som hon menar institutet hade. Hon menar att detta hade ett samband med införandet av pedagogiken.

Vi hade då en väldigt stor frihet att ta in föreläsare och ha seminarier, både om gruppdyamik och om aktuella sjukvårdsfrågor. Vi hade ekonomiska resurser som var helt fantastiska. Och då var det ju så också att, då började vi också låta lärarkandidaterna ha inflytande, vad vill ni att det här ska innehålla? Men vi har dom här målen men vad vill ni att det ska innehålla, vad längtar ni efter? (Maj)

Utifrån dokumenten verkar dock ekonomin ha varit god även under den tidigare förmedlings- och utbildningsteknologiska perioden, och stramare ekonomiska ramar blir synliga först under 1980-talet.

Sammanfattningsvis anser informanterna att eldsjäl, samhällsanda, pedagogiska strömningar, politiskt engagemang, kollektivt tänkande, god ekonomi och utbildningens särskildhet är bidragande faktorer till den revolutionära förändringen av utbildningen. Det meningsskapande som skett handlar till stor del om aktivitet och handlingskraft i en tid av förändring, vilket bidrar till en kollektiv självförståelse av vårdlärarutbildaren som aktiv och handlingskraftig.

## Avklingande men värden som lever

Tiden när den behovsorienterade pedagogiken anammades till fullo upplevs inte som särskilt lång av informanterna.

78 -79 ... Då hade den värsta perioden gått över (Britta)

Tre år kanske eller nåt sånt, möjligen fyra men inte tror jag det var mycket mer ... (Miriam)

Och så kom vi till nån balans, ja runt 77 eller nånstans, när vi förstod att det var viktigt med människan men det var också viktigt med ordning och reda och vetenskaplighet. (Siv)

Det hade ju börjat struktureras upp på ett annat sätt alltså. Och då kom ju alla de här kraven på att vi skulle bli högskola. (Anna)

Det blev mer strukturerat igen, så det dog ut utav sig självt. Men det var några år där som det var väldigt besvärligt. (Karin)

Att minnas ett exakt årtal när den behovsorienterade pedagogiken upphörde är svårt, dels för att det blev en successiv uppstramning och dels för att flera värden inte övergavs. Efter perioden 1975-1978 går det inte att tala om en totalt förändrad kunskapskultur; det handlar snarare om förskjutningar och tillägg. Min periodindelning bygger främst på dokumentstudien, eftersom dokumenten kan anses vara mer tillförlitliga i avseendet *när* saker inträffade. Det framgår i dessa att inriktningen mot behovsorienterad undervisning och personlighetsutveckling dominerade även vid högskoleinträdet. Trots att några av informanterna i sin beskrivning ser 1977 som en startpunkt för det nya, tar det ytterligare ett par år innan forskningsanknytningsfrågor kommer att intressera kollegiet och tar utrymme och plats i kunskapskulturen. Vissa förskjutningar i föreställningarna blir synliga redan 1978 när vårdlärarutbildarna uttrycker att lärarna ska rekommendera viss baslitteratur i det praktiskt pedagogiska blocket, medan lärarkandidaterna väljer övrig litteratur.<sup>436</sup> Det kan ses som ett försiktigt steg i riktning mot ett återtagande av lärarens rätt att leda de studerande i en viss riktning.

Under 1979 blir förskjutningar i föreställningar om relationen mellan lärare och lärarkandidater synliga vid flera tillfällen. Ett beslut om att lärarkandidater inte längre ska delta vid kollegiets arbetsmöten tas i slutet av året, och i praktiken har de studerande under året deltagit endast vid ett fåtal tillfällen. Den lokala studieplanen för lärarlinjen ses över, och i samband med revideringen sker en omskrivning som en av studieledarna protesterar emot.

---

<sup>436</sup> Protokoll arbetsmöte 1978 10 24 (A3).

Hon anser att det inte längre framgår av dokumentet att formerna för kunskapsredovisningen ska bestämmas i samråd med de studerande. Här blir det synligt att föreställningar om lärare och studerande har förändrats i större delen av kollegiet. Man påpekar nu att läraren sätter betyg och att hon/han därför måste ha den yttersta rätten att avgöra vilka redovisningsformer som ska praktiseras, även om det inte utesluter att en diskussion med lärarkandidaterna förs.<sup>437</sup> En kort tid senare bestäms att lärarkandidaten inte längre själv ska kunna välja ersättningsuppgift vid frånvaro.<sup>438</sup> En diskussion om frånvaro förs under året och året därpå fastslås att all undervisning är obligatorisk, att studieledare ej kan bevilja ledighet och att frånvarande lärarkandidater ska komplettera individuellt.<sup>439</sup>

Alla talar om den förlorade strukturen som återinförs. I Sivs uttalande ovan framhåller hon att ordning och reda och vetenskaplighet är det hon uppfattar som det nya eller nygamla, vid sidan om människan. Anna får avsluta detta avsnitt med en introduktion till den nya perioden, en period som hon benämner som ”den mer konstruktiva perioden”. Hennes uttalande illustrerar väl det tema som jag anser kommer att präglade tiden efter 1978; balansen, konkurrensen och samexistensen mellan forskning/vetenskaplighet och personlighetsutveckling/människan i centrum.

Och då hade vi kommit ifrån den där väldigt dynamiska perioden då vi egentligen inte skulle ha nånting och alla skulle ha samma betyg. Och sen kom vi in i den mer konstruktiva perioden skulle jag vilja säga efter 77 ... ja när vi blev högskola och vi var tvungna att ta tag i det här ordentligt med metodskolning och allt det som hörde till det sättet. Då fick vi en balans, men vi hade fortfarande väldigt mycket ... gruppdynamiskt arbetssätt. (Anna)

## Tolkning och analys 1975-1978

### Viktiga föreställningar och värden i kunskapskulturen

Vilka föreställningar om kunskap och lärande kan då sammanfattningsvis sägas dominera i kunskapskulturen under denna period, och vilka grundläggande värden går att identifiera? Ett självklart värde under perioden är *jämlikhet*. Först och främst visar sig detta värde i en önskan om en icke-hierarkisk struktur. Lärarna har intentionen att vara en i gruppen, och inte styra lärarkandidaternas lärande. Det tar sig även uttryck i gemensamma

<sup>437</sup> Arbetsmöte 1979 01 12 (A3). På baksidan av det betygsformulär som lärarkandidaterna erhåller fr om 1982 är följande meningar borttagna: ”Planeringen av undervisningen sker i samverkan mellan de studerande, deras lärare och utbildningsledningen.” och ”Undervisningen är till stor del projektinriktad.”

<sup>438</sup> Arbetsmöte 1979 02 27 (A3).

<sup>439</sup> Arbetsmöte 1980 09 02 (A3).

fester, icke särskiljande betyg och lärarkandidaters medinflytande över utbildningen. Under jämlika former ska alla kunna samverka och samarbeta och konkurrens ses som något negativt.

Känslor blir viktiga under perioden och är något som bör synliggöras. Fokuseringen av känslor, både egna och andras, sammanfattar jag med värdet *emotionalitet*. Det gäller att ha inlevelseförmåga och att vara lyhörd gentemot andra människor. Ändå framstår det ännu tydligare hur viktigt det är att bli medveten om sina egna känslor och bearbeta dessa för att kunna utvecklas som människa, och för att inte undanträngda känslor ska hindra den egna personlighetsutvecklingen. Värdet *emotionalitet* kan också ses i betoningen av lärarens egenskaper och personlighet, när till exempel egenskaper som mod och självförtroende nämns; upplevelser av att våga och att duga/kunna. Under perioden framträder också ett psykologiserat tal om t. ex. rollförlust och ångest. Viktiga kunskaper blir under perioden ofta synonymt med att erövra önskvärda personliga egenskaper.

Att kunna fungera med andra människor är centralt, liksom att kunna bygga upp relationer. Denna samverkan tar sig sådana uttryck att jag väljer ett värde som *intimitet* för att spegla den närhet mellan individerna som blir synlig i gruppövningar av olika slag. Det handlar inte bara om att samverka om yttre ting utan även om att dela med sig av det innersta. Intimiteten är nära förknippad med värdet av *emotionalitet* och skulle inte kunna fungera utan detta värde. Att lyfta saker till ytan är tidens paroll, konflikter, åsikter och känslor, och genom att delge andra människor sina egna tankar och ta emot deras, ökar möjligheten till personlighetsutveckling för alla. Intimiteten framträder såväl i gruppen av lärarkandidater som i gruppen av vårdlärarutbildare. Föreställningar om att lärande och utveckling av personligheten sker i grupp genom samverkan är dominant i kunskapskulturen.

Eftersom experter inte på samma sätt ges legitimitet att styra kunskapsinnehåll och arbetsformer, måste de studerande själva planera och organisera undervisningen. Vid gruppskrivningar konstrueras ofta frågor av problemlösande karaktär, och det talas om att konflikter bör lösas på ett konstruktivt sätt. Vid lösning av konflikter, som bland annat kan ses som en följd av den intimitet som uppstår i vissa gruppövningar samt svårigheter att jämka behov och intressen vid planering av undervisning, krävs att hänsyn tas till både förnuft och känslor. Stråk av ett rationellt tänkande finns i det jag beskrivit ovan, men det rationella tänkandet skymms av *emotionaliteten*, och *kreativitet* kan ses som ett värde som förenar förnuft och känsla; ett värde som kan leda till nya sätt att tänka och nya lösningar.

Ett värde som framstår som viktigt för läraren under perioden är *flexibilitet*. Eftersom ansvar överflyttas till de studerande kräver lärarrollen ett stort mått av anpassning, såväl när det gäller kunskapsinnehåll som tidsåtgång och ordningsföljd för stoffet. Att flytta över ansvar till de studerande ses som tidskrävande, och värdet av effektivitet, som kan ses som ett delvärde av det tidigare värdet *systematik*, överges. Flexibilitet handlar även om att kunna



vara öppen för det nya och att inte fastna i stela mönster och att ha ett dynamiskt förhållningssätt till undervisning; ett värde som även gäller de studerande i betraktandet av skola, undervisning och världen i stort.

Eftersom alla nämnda värden - *jämlikhet*, *emotionalitet*, *intimitet*, *kreativitet* och *flexibilitet* - relateras till samverkan i grupp anser jag att gruppen blir ett värde i sig. Denna *grupporientering* genomsyrar verksamheten under perioden. Att bli en jämlik, kreativ, flexibel, känslomässigt utvecklad lärare som kan utveckla nära relationer med sina kommande elever kräver en grupp som sparringpartner. Lärarkollegiet i Stockholm tar en tydlig ställning för gruppens fördelar genom att påpeka att gruppen är ett utmärkt medel för individens växande och utveckling genom att konstruktiv kritik ges av övriga gruppmedlemmar.<sup>440</sup> Processen i gruppen blir betydelsefull eftersom det i huvudsak är under processens gång som önskvärda förmågor utvecklas. Gruppen ses också som en motvikt till det individuella, tävlingsinriktade lärandet där varje individ strävar efter att få bra betyg i en konkurrenssituation. En gemensam strävan mot ett lärande för alla, anses inte bara ge bättre resultat utan bidrar även till att skapa ”goda” människor, vilka i förlängningen blir ”goda” lärare.

Sist men inte minst vill jag peka på ett värde som genomsyrar tidsperioden och även övriga värden, nämligen värdet *studerandeaktivitet*. De studerandes aktiviteter i planerings- och lärandegrupper, under gruppdynamiska övningar och vid möten om utbildningens utformande är själva ryggraden och basen i utbildningen. En passiv student skulle troligen vara det som skulle uppfattas som mest provocerande under denna tid. En stor skillnad i lärarens respektive lärarkandidatens roll, jämfört med den tidigare perioden, är just förskjutningen av aktivitet och ansvar. Lärarkandidaten är nu den aktiva parten medan läraren träder tillbaka till en mer passiv handledarroll. Ansvaret för lärandet förflyttas över till lärarkandidaten utifrån en stark tro om en inre motivation som drivkraft. Föreställningar om människan som aktiv, kreativ och motiverad och med en vilja att göra det bästa utifrån förmåga, innebär att bedömning inte enbart förhindrar samverkan och jämlikhet, utan även står för misstro.

## Problem och problemlösning – det riktade seendet

Under den här perioden finns inte något lika tydligt exempel som i den tidigare perioden när det gäller hur föreställningar och värden samspelar vid uppmärksammande av problem och efterföljande problemlösning utifrån min användning av Flecks begrepp tankestil. Jag ska dock göra ett försök att identifiera ett av de huvudsakliga problem som uppmärksammas under peri-

---

<sup>440</sup> Planeringskonferens 1977 04 26-28 (AVIIa). Dessa åsikter framförs när kollegorna i Göteborg påtalar risken för osjälvständighet och beroende hos vissa lärarkandidater vid grupparbete.

oden och beskriva lösningar som genomdrivs, och koppla dessa lösningar till de identifierade värdena.

Det problem jag valt att belysa är att kunskapskulturens eget karaktärsämne vård inte har det önskade utrymmet i ämnesutbildningen på grund av den medicinska dominansen. Att problemet uppmärksammas kan ses som ett tecken på att möjligheter att ifrågasätta den medicinska dominansen har öppnats, och att detta ifrågasättande fått fäste i vårdlärarytbildarnas tankestil i en tid där *jämlikhet* är ett värde och tidigare auktoriteter ifrågasätts. Hur resonerar studieledarna i kunskapskulturen för att lyckas med sina intentioner att vårdämnet ska ses som det centrala i ämnesstudierna och få ett utökat utrymme, med andra ord, vilka lösningsförslag ges?<sup>441</sup>

En åtgärd är att vårdlärarytbildarna försöker försvaga den starka klassifikation som omgärdat de medicinska ämnena genom att driva igenom en, som de benämner det, "totalintegrerad" ämnesutbildning, där vårdämnet ska vara det nav som ämnesutbildningen kretsar kring. För att lyckas med denna intention används "*patienten i centrum*" som integrerande idé. I påpekandet av att vården ska utgå från patientens behov och att vårdaren måste vara inkännande för att upptäcka dessa behov, förs värdet *emotionalitet* in i debatten, ett värde som helt saknades under den tidigare perioden. Efter att den empatiska förmågan använts gäller det att analysera och lösa de problem som patienten har. Här syns värdet  *kreativitet*; att utifrån en emotionell utgångspunkt utforma en fungerande lösning.<sup>442</sup> Den svagare klassifikationen i riktning mot en integrerad kod kan också betraktas som ett försvagande av de ämnes- och yrkesmässiga hierarkier som finns vid vårdlärarytbildningen. Det innebär en strävan mot värdet *jämlikhet*.

En ännu kraftigare åtgärd är att försvaga den tidigare starka inramningen genom att ge lärarkandidaterna inflytande över såväl ämnesinnehåll och tidsåtgång som arbetsformer och kunskapskontroller. Åtgärden bidrar till att värdet *jämlikhet* lyfts eftersom en svagare inramning minskar de hierarkiska strukturerna mellan lärare och lärarkandidater. Det kräver även att läraren besitter ett stort mått av *flexibilitet*, och kan överge den fasta struktur som tidigare använts. Att dessa åtgärder blir kännbara i undervisningen blir påtagligt vid mötet mellan studerande, studieledare och medicinare, eftersom de undervisande medicinarnas utsagor visar på en reaktion mot det minskade inflytandet över undervisningskontexten. Den svagare inramningen bidrar även till att värdet *studerandeaktivitet* uppfylls. *Grupporientering* som värde är påtagligt eftersom arbetsgruppen är själva basen för planering och genomförande av ämnesstudierna.

Slutligen nämns vid ett tillfälle att de medicinska ämnesstudierna påverkar lärarkandidaterna så att de får psykiska besvär. Här används värdet *emo-*

---

<sup>441</sup> Mitt resonemang ska inte ses som att alla dessa beslut fattas medvetet och målinriktat.

<sup>442</sup> Jag relaterar till kreativitet utifrån min definition av kreativitet som en förening mellan förnuft och känsla.

*tionalitet* i identifieringen av ett problem som uppstått på grund av de medicinska ämnenas stressande inverkan. Det riktade seendet bidrar till att dessa besvär överhuvudtaget uppmärksammas. Lösningen på problemet är det som beskrivits ovan, att ge utrymme för värden som *studerandeaktivitet, kreativitet, flexibilitet, grupporientering* och *jämlikhet*; värden som ska bidra till att minska de psykiska påfrestningarna för lärarkandidaterna.

### Spänningsfält mellan erfarenhetsrum och förväntanshorisont

Det är påtagligt att förväntanshorisonten när det gäller föreställningar om vad den blivande vårdläraren ska kunna kraftigt förändras under perioden. Den kunskap och de värden som framstod som viktiga under den tidigare perioden tappar mark och i många fall anses dessa kunskaper direkt skadliga. Denna nya förväntanshorisont innebär ett stort glapp till det erfarenhetsrum som finns sedan tidigare, vilket innebär att spänningsfältet dem emellan blir stort. Att spänningsfältet blir stort innebär att personerna i kunskapskulturen i detta skede kan befinna sig längre ifrån varandra när det gäller föreställningar om kunskap och lärande. Några personers utsagor vittnar om ett främlingskap i kunskapskulturen. Det skulle också kunna uttryckas som att dessa personers position i spänningsfältet ligger nära erfarenhetsrummets men långt ifrån förväntanshorisontens, där de upplever att övriga i kollegiet befinner sig. Det går till och med att påstå att erfarenhetsrummet ses som ett hinder, eftersom det klart uttalade målet är förändring, förändrad människa och förändrad lärare. En äldre lärare med ett starkt införlivat erfarenhetsrum blir i denna tid en belastning jämfört med en yngre lärare utan lika starka band till erfarenheter och traditioner. Erfarenhetsrummet får under denna tid symbolisera det traditionella och skadliga, hinder för den visionära lärarens och den visionära utbildningens realiserande.

Ett värde som jämlikhet är till exempel främmande i vårdlärarutbildarnas kultur som alltid verkat inom en starkt hierarkisk struktur. Den behovsorienterade undervisningen medför att de grundläggande kunskaperna i läraryrket, urval och presentation av stoff med efterföljande kunskapskontroller och bedömning, inte längre är gångbar lärarkunskap på samma sätt som tidigare. Väldisponerade lektioner är inte längre en självklar del av arbetsformerna, eftersom kunskapers värde eller icke-värde nu ska förhandlas fram i en dialog med eleverna. Det finns ingen tidigare lärarefarenhet av en sådan undervisning, vilket innebär att detta kan ses som ett experimentellt sätt att utforma undervisningen utifrån en ny förväntanshorisont.

Inom vissa områden kan ändå erfarenhetsrummet bidra med synsätt som går att spåra längre tillbaka i tiden. I sökandet efter nya värden i en ny tid går det att hävda att gamla ursprungliga värden inom vården glömts bort i en tid av teknik och utveckling; värden som kanske aldrig varit en del av vårdandet i någon högre utsträckning, i alla fall inte i dess praktiska utformning. Jag tänker då på föreställningarna om sjuksköterskan som den omvårdande, goda

medmänniskan, sittande vid patientens säng, något som troligen var just en föreställning.<sup>443</sup> På samma sätt kan den lyssnande, inkännande instruktions-sköterskans förhållningssätt gentemot eleven också ses som en idealbild; en bild som dessutom inte är enstämig utan krockar med synsätt som främst påtalar värdet av distansering och ett hierarkiskt förhållningssätt.<sup>444</sup> Trots att inte den reella praktiken präglats av värden som emotionalitet och intimitet är dessa värden dock en del av det kollektiva erfarenhetsrummet, i och med att de på ett ideologiskt plan har framhållits som något eftersträvänt.

I denna tid förflyttas fokus från kunskapsobjektet till kunskapens bärare.<sup>445</sup> Den blivande vårdläraren ska inte i första hand inhämta kunskaper utan viktigare är att hon genomgår en personlig utveckling. Eftersom fostran av elever alltid utgjort en del av sjuksköterskeutbildningen finns kollektiva erfarenheter av fostran som ett viktigt inslag i utbildning. Innehållet i och syftet med tidigare fostran kan dock inte jämföras med 1970-talets. Det går också att anta att fostran levat kvar som ett stråk även i vårdlärarutbildningen under 1960-talet, trots att det inte framträder tydligt i de dokument som jag har studerat.<sup>446</sup> Ett förändrat själv samt förmåga att kunna samverka med elever och kollegor är det huvudsakliga målet i de föreställningar om personlighetsutveckling som utvecklas i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur under perioden. Förskjutningen från föreställningar om att dispositioner, föreläsningförmåga och behärskande av AV-teknik ska bidra till att lärarkandidaterna ska bli dugliga vårdlärare innebär en kraftigt ändrad kurs. För att närma sig den önskvärda vårdläraren som hägrar i förväntanshorisonten är nu människan själv den viktigaste resursen. Utifrån den mest inflytelserika pedagogen/psykologen under denna tid, Carl Rogers, måste dock denna människa skapas och omskapas i en ständig rörelse för att förväntanshorisonten ska komma närmare, eftersom människans personlighetsutveckling aldrig når sin slutpunkt.<sup>447</sup> Förväntanshorisonten ter sig ur detta perspektiv som mer undflyende än den tidigare, eftersom stagnation i den personliga utvecklingen innebär ett avlägsnande från den visionära bilden av vårdläraren.

## Motstånd och anpassning

Min intention är nu att jämföra den statliga styrningen från början av 1970-talet fram till 1977 och den beskrivna kunskapskulturen vid SIHUS. Att jag stannat vid 1977, tidpunkten för högskolans införande och samgåendet med lärarhögskolan, beror på att jag anser att den statliga styrningen efter 1977 i

---

<sup>443</sup> Rehn 2008 påpekar att under 1900-talets första hälft är dominerande föreställningar om sjuksköterskans arbete att hon främst ska bistå och tjäna läkaren, inte patienten.

<sup>444</sup> Se kap 2.

<sup>445</sup> Englund och Linné 2008.

<sup>446</sup> Det går t. ex. att spåra när vårdlärarutbildarna ser brister i lärarkandidaternas uppförande vid deras inledande aktioner för ökat inflytande.

<sup>447</sup> Rogers 1976.

huvudsak får betydelse för förskjutningar i den nu beskrivna kunskapskulturen.

Demokratiska värden är viktiga på både formuleringsarenan och i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur. Formuleringsarenan betonar tidigt vikten av ett utökat elevinflytande och samverkan mellan lärare och elever i planeringen och genomförandet av undervisningen, och utvecklar dessa tankar genom att understödja behovsorienterad undervisning och genom ökad studeranderepresentation i formella grupper.<sup>448</sup> Att kunna samverka utifrån demokratiska värderingar framstår således som ett viktigt, gemensamt mål för både formuleringsarenan och den lokala kulturen. Demokratiseringsintentionerna synliggör också ett flertal andra värden. En aktivitet avkrävs från de studerandes sida, en aktivitet som i allra högsta grad även ses som önskvärd från formuleringsarenans synvinkel. Demokrati och aktiva, självständiga och initiativrika lärarkandidater går hand i hand, något som innebär att ansvarsförflyttningen från lärare till de studerande är tydlig och lärarrollen blir mer lik en handledares. Demokratiseringsandan kan även beskrivas som en decentraliseringsprocess där makt förflyttas nedåt i hela den hierarkiska strukturen, och där främst de studerande får ett ökat inflytande, men också lärarna i förhållande till de tidigare kraftigt styrande utbildningsplanerna. Denna svagare inramning kan också ses genom att de studerandes erfarenheter ska tas tillvara i undervisningen, vilket innebär att åtskillnaden mellan skolkunskap och vardagskunskap försvagas.<sup>449</sup>

Formuleringsarenan har dock mycket mer vidsträckta demokratiska intentioner än ett förändrat maktförhållande i en undervisningskontext. Ytterligare en önskvärd förändring är att samsyn ska råda mellan olika lärarkategorier, vilket medför en iver att förändra lärarutbildningar, så att de blir mer lika varandra, både organisatoriskt och innehållsmässigt.<sup>450</sup> Det kan ses som både en strävan mot en mer jämlik skola och en utjämning av de statuskillnader som föreligger mellan olika ämnen och dess företrädare. Formuleringsarenan

---

<sup>448</sup> Se t. ex. utbildningsdepartementets beslut om samrådsnämnder vid lärarutbildningar, skrivelse 1971 04 16 (CIa dnr 99/71), SÖ 1971 07 22 (CIa dnr 186/71) och diskussions PM från SÖ, 1974 01 14 (CIIIa dnr 72/74), som distribueras till alla lärarutbildningar. Se också central utbildningsplan från UHÄ 1977, där det framhålls att den egentliga planeringen av undervisningen ska ske i samråd mellan lärare och studerandegrupp. Fokus i den centrala planen 1977 och i den lokala planen 1978 har också flyttats till vad de studerande ska lära sig, inte vad lärarna ska lära ut. Se också beskrivningen av Performance Based Teacher Education, Diskussions PM SÖ, 1974 01 14 s 13 (CIIIa dnr 72/74).

<sup>449</sup> Se Bernstein 1977 s 99.

<sup>450</sup> En önskan om samordning mellan olika lärarutbildningar uttrycks redan i 1946 års skolreform och utvecklas vidare i 1968 års skolstadga. I LUT 1974 talas det om en pedagogisk helhetssyn, Linné 2006. Under 1970-talet distribueras PM till lärarutbildningar där vikten av samsyn framhålls, Diskussions PM 1974 01 14 (CIIIa dnr 72/74), och seminarierier riktade till alla lärarutbildningar föreslås, skrift från SÖ 1973 01 26 (CIIIa dnr 57/73). Se också Lindensjö och Lundgren, 2000 s 70, som utifrån grundskolans tillblivelse pekar på att sammanhållning och utsuddande av statuskillnader mellan teoretiskt och praktiskt var några av strategierna för att skapa en jämlik utbildning.

har en tydlig intention att hitta en integrerande idé som ska ersätta sådana kategoriseringar som stadium, ämne och elevkategori, vilka anses motverka samsyn och samordning samt främja statuskillnader.<sup>451</sup> Formuleringsarenans agerande visar på en tydlig riktning mot en integrerad kod som ska ersätta den tidigare samlingskoden med dess starka klassifikation.

Det finns dock inte något som talar för att vårdlärarutbildarna i någon större utsträckning önskar en utökad kontakt med övriga lärarutbildningar. Integrerande idéer som utkristalliseras vid utbildningen rör den egna utbildningen, och sätts inte i relation till andra lärarutbildningar.

Personlighetsutveckling är ett centralt begrepp vid såväl formuleringsarenan som i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur. Redan 1973 använder SÖ begreppet:

Lärarutbildningen måste följaktligen inriktas på att bidra till de blivande lärarnas egen personlighetsutveckling och utveckla deras medvetenhet om och engagemang i olika sociala och kulturella frågor. Därvid kan förutsättas att analys av och diskussion kring aktuella sociala och kulturella frågor kan ge betydelsefull stimulans åt personlighetsutvecklingen.<sup>452</sup>

Personlighetsutvecklingen sätts här i relation till att lärarkandidaten tar del av och diskuterar aktuella frågor av social och kulturell karaktär. Personlighetsutveckling, som den framställs i denna text, sker således i huvudsak genom influenser från en samhällslig sfär.

Även i den centrala utbildningsplanen från UHÄ används begreppet personlighetsutveckling.

Utbildningen skall ge den studerande möjlighet att som ett led i den personliga utvecklingen bearbeta sina egna attityder och värderingar. Därigenom får den blivande läraren bättre förutsättningar att möta olika krav i det kommande yrket och ökad tilltro till den egna förmågan att positivt påverka arbetet i skolan.<sup>453</sup>

Denna beskrivning ligger närmare den som uttrycks i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur i och med betoningen av att bearbeta attityder och värderingar. Samhället är närvarande på så sätt att samhället i framtiden kommer att ställa olika krav på lärare. Här blir det dock större fokus på lärarens person. Bearbetandet av attityder och värderingar skulle kunna relateras till en större samhällskontext men också till en mycket snävare kontext. Trots att formuleringsarenan inte är främmande för ett psykologiskt betraktelsesätt på personlighetsutveckling, finns det även andra sätt att definiera detta begrepp. Personlighetsutveckling i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur ses däremot i

---

<sup>451</sup> Diskussions PM 1974 01 14, SÖ (CIIIa dnr 72/74).

<sup>452</sup> SÖ 1973 01 26 s 2 (CIIIa dnr 57/73).

<sup>453</sup> Utbildningsplan 1977 UHÄ s 3 (F6).

huvudsak som en känslomässig inre bearbetning och bearbetning i grupp, och samhället införlivas inte i någon större utsträckning.

Samhället blir under 1970-talet i övrigt en alltmer påtaglig del av formuleringsarenans tal som rör lärarutbildningar. Det återkommande påpekandet att skolan är en del av samhället bidrar till känslan att skolan ses som en alltför isolerad del av det större samhället; en institution som blivit alltför oberoende av omvärlden. Detta förhållande vill formuleringsarenan förändra och några åtgärder är samhällsinriktad praktik vid lärarutbildningar och uppmaningar om ett ökat samarbete mellan skola och olika verksamheter i samhället.<sup>454</sup> SÖ påpekar även att en samhälls- och kulturdebatt bör äga rum på lärarhögskolorna och skolan ges ett större ansvar för att lyfta aktuella samhällsfrågor.<sup>455</sup> Värden som *intimitet* och *emotionalitet* blir således värden som främst kännetecknar den lokala kunskapskulturen, medan *samhällsengagemanget* främst blir synligt i texter från formuleringsarenan.

Kritiskt tänkande och problemlösande studenter är önskvärt på båda arenorna.<sup>456</sup> Varför denna lärarkandidat är den ideala blir tydlig i några av formuleringsarenans skrifter. Syftet med aktiva, kritiskt tänkande framtida lärare är att dessa ska lyckas förändra en skola som är i behov av en förändring. Trots att den blivande läraren ska uppfostras i demokratiska arbetsformer och kunna samverka med andra människor är det en kraftfull, förändringsbenägen aktör som är önskvärd. Även om vårdlärarutbildarna också blickar framåt mot lärarkandidatens framtida roll som lärare, finns indikationer på att lärarkandidatens utveckling som människa i ett här och nu perspektiv också är viktig. Att förändra skolan framträder inte heller som det viktigaste målet. Det viktigaste verkar vara att bli en god personlighetsutvecklad, empatisk lärare som förstår både andra människor och sig själv och har kontakt med sina känslor. Detta mål kan i sig ses som en förutsättning för en förändrad skola i riktning mot ökad humanitet. Om formuleringsarenan pekar på att förändring av skolan är nödvändig kan man säga att den lokala arenan pekar ut på vilket sätt skolan behöver förändras. Detta sätt står inte i motsatsställning till formuleringsarenans synsätt, men inriktningen mot humanitet är inte alls lika dominerande där som på den lokala arenan. Sammanfattningsvis, och möjligen alltför generaliserande, kan sägas att det huvudsakliga syftet som framträder i de statliga dokumenten är ”en förändrad skola” medan syftet vid vårdlärarutbildningen kan sägas vara ”en förändrad människa”.

Det finns således både likheter och skillnader mellan formuleringsarenans intentioner och vårdlärarutbildarnas kunskapskultur. Ett värde som *jämlikhet* är gemensamt även om formuleringsarenan har mer vidsträckta ambitioner.

<sup>454</sup> Diskussions PM SÖ 1974 01 14 (CIIIa dnr 72/74). Utbildningsplan för vårdlärarlinjen 1977 UHÄ (F6).

<sup>455</sup> SÖ 1973 01 26 (CIIIa dnr 72/74). Diskussions PM SÖ 1974 01 14 (CIIIa dnr 72/74).

<sup>456</sup> Se t. ex. Diskussions PM 1974 01 14 från SÖ där det påpekas att det inte längre är önskvärt att lärarkandidaterna lär sig undervisa utifrån vissa modeller. Nu lyfts i stället den sökande och utvecklande attityden (CIIIa dnr 72/74).

*Studerandeaktivitet* är tillika viktigt även om formuleringsarenan också här har mer vidsträckta förhoppningar om läraren som en förändrande kraft som öppnar upp skolan mot samhällslivet. *Intimitet* och *emotionalitet* är värden som återfinns i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur medan skolans *samhällsanknytning* kan ses som ett värde på formuleringsarenan. *Kreativitet* kan ses som värden på båda arenor i och med att förändring ses som centralt. När det gäller *grupporientering* framträder inte denna intention lika tydligt vid formuleringsarenan.

De drivande aktörerna vid vårdlärarutbildningen som verkar för en förändrad undervisning kan sägas ha formuleringsarenan i ryggen. Även om inte formuleringsarenan initierar en så omvälvande och kraftig förändring finns det gott om utsagor på denna arena där det talas om vikten av personlighetsutveckling, elevinflytande, helhetssyn och förändringsvilja; komponenter i den nya pedagogiken som vårdlärarutbildarna inför.<sup>457</sup> Den statliga arenan är i sin tur influerad av en samhällsanda där nya eller nygamla tankar uttrycks och där starka ideologiska ställningstaganden görs. Tonvikten som i kunskapskulturen läggs på det inre, i stället för det yttre, kan dock betraktas som ett motstånd, eller i alla fall en lokal tolkning. I deras kultur tonas samhällets betydelse ner, vilket bidrar till att deras föreställningar till viss del inte går i samma riktning som formuleringsarenans intentioner.

Vårdlärarutbildarna handlar även i enlighet med sin tradition i och med att man befinner sig i framkanten av det pedagogiska nytänkandet. Inte att förglömma; när kulmen nåddes i den utbildningsteknologiska eran var studieledarna den lärargrupp som också då gick i spetsen för det som då räknades som pedagogiskt nytänkande. I studieledarnas/vårdlärarutbildarnas erfarenhetsrum ingår, vilket jag påpekade i kapitel 6, att visa öppenhet mot samtida pedagogiska influenser. Det innebär att vissa influenser inspirerar till nya föreställningar om vårdläraren i kunskapskulturens förväntanshorisont, dock alltid med möjligheter till egna tolkningar och förskjutningar. Under denna tid anser jag att denna förskjutning eller modifiering främst sker i och med att värden som intimitet och emotionalitet får ett stort utrymme, och att personlighetsutveckling i högre utsträckning ses som en inre resa än en yttre.

Att betrakta läroplanen som ett erbjudande, inte som ett styrdokument, kan ses som ett uttryck för ett motstånd mot den statliga styrningen, liksom motståndet mot graderade betyg. Under denna tid är dock staten själv på väg bort från den starka centralisering som tidigare praktiserats via SÖ. Också betygsfrågan är under utredning, något som i början av 1980-talet leder till att de graderade betygen vid lärarutbildningar försvinner.<sup>458</sup>

---

<sup>457</sup> Ekonomiska medel för undervisning utifrån dessa principer delas ut av SÖ till vissa lärarutbildningar, bl a till förskollärarseminariet och klasslärarlinjerna. Kollegiemöte vid SIHUS 1975 09 11 (AIIIa).

<sup>458</sup> (A6A).



## Samhälleliga och lokala maktförhållanden

### Försvagning av klassifikation och inramning

Under denna period finns en uttalad intention från vårdlärarytbildarnas sida att försvaga den starka klassifikationen mellan ämnena. Detta uttrycks i talet om en totalintegrerad ämnesutbildning och en helhetssyn på vårdlärarytbildningen.<sup>459</sup> Båda uttrycken kan ses som en strävan mot en integrerad kod, och i och med detta, en förändrad social ordning och kontroll. Integrerad kod innebär, enligt Bernstein, att en samordnande, integrerande idé bör finnas.<sup>460</sup> Den idé som jag tidigare presenterat är ”patienten i centrum”, en föreställning som används som utgångspunkt för en förändring av ämnesutbildningen, och även som ett argument i betygsfrågan.

Det finns dock en starkare integrerande idé än ”patienten i centrum” under denna tid, och det är *utveckling av hela människan*. Det är inte främst en lärare, lärarkandidat, en blivande elev eller en patient som är i fokus, utan en människa, unik med specifika erfarenheter och behov.<sup>461</sup> Utvecklingen av denna människa, lärarkandidaten, vare sig det gäller ämneskunskaper, förmåga att planera och utvärdera undervisning, konfliktlösning eller en känslomässig och social utveckling, är det centrala i vårdlärarytbildningen. Vårdläraryrket som integrerande idé, som var aktuell under den första perioden, tonas nu ner, eftersom praktiken ska utvecklas och förändras, inte reproduceras. Dessa föreställningar om utveckling av hela människan bärs av vårdlärarytbildarnas kunskapskultur med stöd av timlärare i psykologi, men eftersom idén inte delas av de medicinska timlärarna försvagas klassifikationen endast i viss omfattning.<sup>462</sup> Att differentierade uppfattningar inom kunskapskulturen inte tolereras blir också förståeligt eftersom samsyn är av vikt för att en ny kod ska få genomslagskraft.

Vid det laddade mötet mellan vårdlärarytbildare och medicinska timlärare 1976 står det klart att företrädare för integrerad kod möter företrädare för samlingskod. Medicinarnas protest mot att bindas till en viss examinationsform legitimeras genom en hänvisning till anatomiämnets speciella karaktär, vilket kan ses som ett sätt att slå vakt om de gränser som finns mellan ämnena. Vidare påtalas de olika förkunskaperna och vikten av att alla ska erhålla baskunskaper. Kriterieregler har tidigare varit klart uttalade, t. ex. vilka bas-

---

<sup>459</sup> På baksidan av betygsformuläret 1978 anges att ”Samtliga terminer bildar en sammanhållen enhet” (A6A). I kursplanen 1978 talas det om att ämnena ska samordnas så att de bildar en sammanhållen enhet (F6).

<sup>460</sup> Se t. ex. Bernstein, 1977 s 83-84, s 101.

<sup>461</sup> En titel i litteraturlistan, 1978 (F3), är ”Vård av hela människan”, utgiven av SÖ, en titel som finns i 30 ex i biblioteket redan 1975 (kollegiemöte 1975 01 23 i AIIIa).

<sup>462</sup> För att den integrerade koden ska lyckas, enligt Bernstein 1977, krävs en explicit uttryckt integrerad idé som delas av alla lärare. Den tidigare homogeniteten inom en viss grupp bör således utökas till att också gälla *mellan* undervisande grupper. Vid vårdlärarytbildningen sker detta bara till viss del.

kunskaperna är, men vårdlärarutbildarna menar nu att de studerande själva i stor utsträckning ska vara med och definiera vilken kunskap som är nödvändig, utifrån idén om en helhetssyn på människan som bärare av erfarenheter och behov. Detta kan ses som en övergång till en svagare inramning, vilken Bernstein kopplar till begreppet osynlig pedagogik.<sup>463</sup>

Bernstein menar att samsyn i undervisningsformer och examinationsformer blir viktigare vid integrerad kod, eftersom fokus flyttas *från kunskapen till sätt att lära sig*.<sup>464</sup> De arbetsformer som förordas vid vårdlärarutbildningen under denna tid förenas utifrån idén att arbetsformerna ska präglas av en hög grad av studerandeaktivitet och samverkan. Det kan ses som att det finns fog för att i den integrerade koden sker en styrning av arbetsformer i viss riktning.<sup>465</sup> En tydlig betoning av arbetsformers betydelse för att uppnå önskvärda mål sker också.

Även de sekventiella reglerna kan de studerande nu påverka. De kan bestämma den tidsåtgång som ska användas till olika moment och också i vilken ordning moment ska bearbetas. De hierarkiska reglerna påverkas likaså. Tidigare inlärd roll som förmedlare och mottagare är inte längre gångbara, vilket upplevs på skiftande sätt inom både lärargruppen och studerandegruppen. Den sociala ordningen rubbas, och det är inte längre självklart vad som är en godtagbar kommunikation eller ett godtagbart agerande. Den tidigare så tydliga gränsen när något är "out of place" blir nu svårare att upptäcka, kanske för att ingen riktigt är helt klar över när något eller någon överskrider de alltmer vidgade och vaga gränserna. Det pedagogiska rummet utvidgas och tidigare stängda gränser överskrids. Det tydligaste exemplet är att gränsen mellan det privata och det offentliga suddas ut. Erfarenheter och känslor som de studerande har ska lyftas in i undervisningen, liksom vardagskunskaper, vilket också medför att den tidigare gränsen mellan person och yrkesroll försvagas. Det innebär också att personen får utökad betydelse medan positionen i kraft av en yrkesroll försvagas. Viktiga kunskaper för blivande vårdlärare utvidgas därför till ett mer generellt sammanhang, till att vara människa i världen. Sättet att se på läraryrket förskjuts i riktning mot ett personligt utförande till skillnad från det tidigare synsättet där det i högre utsträckning handlade om bärandet av en roll.

I samband med att gränser försvagas och förflyttas, utvidgas även det fysiska rummet. Lärande i grupp kan ske på ett flertal platser, och när lärandet sker kan också variera. De försvagade hierarkiska och sekventiella reglerna liksom kriteriereglerna ger utrymme för såväl inflytande som konflikter.

Sammanfattningsvis kan sägas att den sociala ordningen ändrar karaktär i och med att den tidigare *åtskillnaden* mellan ämnen och lärargrupper ifråga-

---

<sup>463</sup> Bernstein 2004.

<sup>464</sup> Bernstein 1977 s 81-83.

<sup>465</sup> Det går att fundera på om inte en styrning sker även i starkt inramad samlingskod i och med att föreläsningar ofta används frekvent i denna kod. Denna styrning uttrycks dock inte explicit på samma sätt, och den enskilde läraren har mer inflytande över arbetsformerna.

sätts. Skillnad ifrågasätts även när det gäller relationer mellan lärare och lärarkandidater och deras möjligheter att påverka undervisningen. Samtidigt går det att hävda att skillnad i stället lyfts och betonas när det handlar om divergerade erfarenheter och behov mellan studerande, vilket påverkar vilket kunskapsinnehåll som inhämtas. Det innebär att variationen mellan lärarkandidater, när det gäller vilken kunskap som har erövrats, kan vara stor. Skillnaderna osynliggörs dock till stor del eftersom de inte jämförs eller värderas på samma sätt som tidigare. Om skillnad mellan lärarkandidater tidigare skapades genom hur bra de inhämtade ett preciserat kunskapsinnehåll, skapas nu skillnad genom de val som görs av lärarkandidaterna själva. Skillnader mellan individer i fråga om erfarenheter och kunskapsinhämtande accepteras således, men inte att dessa erfarenheter och kunskaper skiljer sig åt värdemässigt. Samtidigt som individen lyfts fram, finns kravet på kollektivitet och grupsamverkan, vilket betonar vikten av enhet snarare än skillnad. Detta kan ses som att en spänning mellan individ och kollektiv finns i kunskapskulturen under perioden.

Om skillnad till viss del tillåts inom gruppen av lärarkandidater, uppmuntras inte denna skillnad inom vårdlärarutbildarkollektivet, eftersom skilda behov och åsikter ses som ett hot mot förändringens genomslagskraft.

De förskjutningar som sker under perioden är att de grupper som tidigare haft mindre makt och inflytande får utökad makt. Det gäller främst relationen mellan lärare och studerande samt relationen mellan vårdlärarutbildare och medicinska timlärare.

### **Genus – könade arbetsuppgifter och könat innehåll**

#### *En flexibel och personlig lärarutbildare*

Vid den kraftiga förändringen i mitten av 1970-talet framträder ett mer omsorgsinriktat tal om de studerande. Att som lärare följa en grupp av lärarkandidater under tre terminer får nu en annan innebörd än tidigare. Tankar om personlighetsutveckling innebär att nya glasögon blir påsatta vid betraktandet av lärarkandidaterna, eftersom det är en annorlunda lärare som nu framträder i förväntanshorisonten. Det handlar också i högre utsträckning om att skapa en samhörighet i gruppen. Liksom de studerande förväntas vårdlärarutbildarna dela med sig av sin person, och inte minst *ändra* denna person. *Flexibilitet* handlar om anpassning, något som kan kopplas till femininitet. Särskilt framträdande är det kvinnligt könade när det gäller att anpassa sig till andra människor, vilket under denna tid främst sker i förhållande till de studerande. Även att sätta eleven i fokus kan ses som ett uttryck för att finnas till för andra. Lite krasst kan man säga att den tidigare anpassningen till läkare har ersatts av anpassning till de studerande, även om det innebär en skillnad att anpassa sig till en grupp som traditionellt setts som underordnad. Denna rörelse kan ses som *utjämnande* medan den tidigare anpassningen till en överordnad grupp kan ses som *åtskiljande*.

### *Femininitet som motstånd och motkraft*

Under 1970-talet utsätts sjukvården för kritik. I ett flertal statliga utredningar under 1970-talet ifrågasätts det medicinskt tekniska sättet vid betraktandet av patienter och sjukdom; ett synsätt som försvårar helhetsyn och förhindrar en mänsklig sjukvård.<sup>466</sup> Ifrågasättandet sker samtidigt som sjuksköterskeprofessionen är upptagen med att försöka att definiera ett eget område; omvårdnad. Vid vårdlärarutbildningen blir medicinarnas vetenskapssyn och kunskapssyn, något som studieledarna tydligt positionerar sig emot. Eftersom det medicinska området konstruerats utifrån föreställningar om maskulinitet fylls vårdlärarutbildningen med ett kunskapsinnehåll som nu i högre utsträckning kan kopplas till femininitet. På samma sätt kan den generella samhällseliga tidsandan ses som en protest mot hierarkiska, patriarkala strukturer, och nya värden kan i högre utsträckning än tidigare knytas till femininitet.<sup>467</sup>

Kvinnligt könskodat innehåll som nu tar plats är den ökade uppmärksamheten på *känslor* och *nära, jämlika relationer*. Likaså kan *kreativitet* ses som något som leder bort ifrån den utpräglade, maskulint kodade, rationaliteten.<sup>468</sup> Jämfört med formuleringsarenan är också detta ett spår som får mer utrymme på den lokala arenan.

Likaså kan upplyftandet av patienten och att vara lyhörd för dennas behov ses som kopplat till femininitet, som en reaktion mot det objektifierande medicinska synsättet. De nya föreställningarna om patienten får följder för undervisningen i vårdämnet, både när det gäller innehåll och didaktiskt förhållningssätt. Patienten kommer från och med denna tidpunkt att fungera som en kulturell symbol, varifrån omvårdnad bör utgå. Vid beaktandet av *hela* patienten är inte det medicinvetenskapliga perspektivet tillräckligt, utan ett samhällsvetenskapligt perspektiv måste läggas till, eller rent av ersätta, det medicinska.

Femininitet präglar även de upphöjda arbetsformerna: grupparbete, gruppskrivningar, gruppsamtal och pedagogiskt drama. Betoningen av gruppen som arbetsform handlar om *samarbete, dialog och icke-konkurrens*, något som kan ses som uttryck för femininitet.

En paradox under 1970-talet är att på samma gång som ansvar flyttas över till lärarkandidaten när det gäller att kunna bedöma vilka kunskaper hon behöver, och också att kunna inhämta dessa kunskaper samt utvärdera det

---

<sup>466</sup> Se t. ex. SOU 1973: 58, SOU 1977:66, SOU 1978:50, SOU 1979:26 i Rehn 2008 s 152-161.

<sup>467</sup> Se t. ex. Wikander 1994 s 14, som påtalar att det moderna projektet som inleddes under 1800-talet, med demokrati och liberalism, av vissa män betraktades som ett uttryck för en feminisering, ett utslag av kvinnlig vekhet. Fenomenet "velourpappor", ett begrepp som uppstod under 1970-talet, kan ses som ett uttryck för att feminina värden upphöjdes, men också att dessa attackerades och sågs som ett uttryck för en förvrängd manlighet.

<sup>468</sup> Lenz Taguchi 2004 s 23 kontrasterar det manliga "kontroll" mot det kvinnliga "låt gå, släppa taget, tillåtande spontanitet".

egna lärandet, anses nu lärarkandidaten behöva mycket stöd när det gäller den känslomässiga utvecklingen. Psykologer anställs och gruppsamtal genomförs. Pedagogiskt drama blir en undervisningsmetod där de studerande ska utvecklas känslomässigt och få ökad självkänedom. Begreppet personlighetsutveckling, som jag beskrivit tidigare, uppfattas främst som en utveckling inåt. Vilka föreställningar om kön kan nu tänkas vara verksamma?

Under den tidigare perioden lyfte jag fram den tillsyn som studieledaren förväntades ha över lärarkandidaterna. Under den här perioden är det inte längre frågan om en distanserad tillsyn, utan om en utökning av tillsynsområdet till att omfatta även lärarkandidatens inre; det jag kallar intimitet. Är det då nya föreställningar om kvinnan som ligger bakom den förändrade praktiken? De föreställningar om kön som jag identifierade under den tidigare perioden utifrån tillsynsbegreppet var *mannen som självständig och beroende* och *kvinnan som beroende, vägledad och övervakad*. Enligt mitt sätt att se kvarstår denna föreställning, eftersom beroende, vägledning och övervakning fortfarande sker i en subtil form, i en intimare sfär. Det går att hävda att denna personlighetsutveckling kan ses som en egen, individuellt utformad process, men gruppens stora betydelse, och gruppmedlemmars rättigheter att påpeka andra gruppmedlemmars beteende, gör att det blir en kontroll och övervakning i gruppen, oavsett intention. Även föreställningen om *kvinnan som del av ett kollektiv* kvarstår, trots betoningen av individen i detta kollektiv. På sätt och vis sker en ökad kollektivisering i och med gruppens utökade betydelse, trots en ökad differentiering och mångfald i ämnesinnehållet; en differentiering som främst dock verkar ske på gruppbasis.

## Sammanfattning

Utifrån informanternas utsagor är viktigt kunnande för den blivande vårdläraren att kunna arbeta och utvecklas i grupp, att kunna förändras som person och att kunna omvärdera sina åsikter. Exempel på gruppens centrala roll ges liksom förekomsten av umgänge på ett personligt plan. I likhet med i dokumentmaterialet synliggörs föreställningar om vikten av att inte styra de studerandes lärande. Föreställningar om vårdlärarutbildningen som emanciperande institution lyfts. Intervjuutsagorna präglas av ambivalens när det gäller nutida uppfattningar om perioden, och perioden beskrivs endast i enstaka fall som entydigt bra/dålig. I intervjumaterialet exemplifieras konflikter som uppstår, liksom enskilda personers utsatthet. Eldsjälar, samhällsanda, pedagogiska strömningar, politiskt engagemang, kollektivt tänkande, god ekonomi och utbildningens särskildhet nämns av informanterna som bidragande faktorer till den revolutionära förändringen av utbildningen.

Värdena jämlikhet, emotionalitet, intimitet, kreativitet, flexibilitet, grupporientering och studerandeaktivitet präglar vårdlärarutbildarnas kunskapskultur under perioden, och dessa värden genomsyrar även problemfokusering

och problemlösning när det egna karaktärsämnet vård lyfts som det centrala i ämnesstudierna. Föreställningar om vårdlärares framtida kunnande förändras kraftigt, vilket bidrar till ett stort spänningsfält mellan erfarenhetsrum och förväntanshorisont. Erfarenhetsrummet betraktas snarast som en belastning som hindrar utveckling. Människan/läraren och hennes inre förmågor och egenskaper ses nu som den främsta resursen i yrket, inte ”ytliga” förmågor, som till exempel att kunna planera och disponera lektioner. I och med att personen och det personliga får utökad betydelse försvagas positionen som erhålls utifrån en yrkesroll. Vårdlärarytbildarnas intention är att försvaga klassifikation och inramning. Främst lyckas de med att försvaga inramningen, vilket innebär en förändrad social ordning och social kontroll, där de studerande får ökat inflytande över såväl hierarkiska som sekventiella regler, det vill säga över val av stoff, tidsåtgång, ordningsföljd, kommunikation och platser för lärande. Medan kunskapsinnehållet blir förhandlingsbart ökar intresset för utvecklande arbetsformer. Pedagogiken blir mer osynlig eftersom gränser mellan områden och företeelser blir mer diffusa, till exempel mellan privat och offentligt. Integrerande idéer är patienten i centrum samt utveckling av hela människan. Trots att åtskillnad och hierarkier motarbetas, skapas skillnad mellan lärarkandidater genom de valmöjligheter som ges. Formuleringsarenans intentioner stämmer väl överens med den lokala arenans, även om intimitet och emotionalitet är värden som främst återfinns på den lokala arenan och samhällsanknytning på formuleringsarenan. Upproret under perioden kan främst ses som ett uppror mot det kollektiva erfarenhetsrummet, inte mot samtidens värderingar och den statliga styrningen.

I och med 1970-talets kritik av medicinsk/teknisk diskurs öppnas möjligheter för en annorlunda inriktad utbildning. Vårdlärarytbildarna kontrasterar det kunnande och vetande som de anser vara viktigt emot det kunnande som anses värdefullt inom medicinen, vilket innebär en rörelse mot ett kvinnligt könskodat innehåll och kvinnligt könskodade arbetsformer. Exempel på detta är den ökade uppmärksamheten av känslor, nära och jämlika relationer, kreativitet, spontanitet, lyhördhet, intimitet, samarbete, dialog och icke-konkurrens.

## Kap 9 - Forskningsanknytning 1979-1999

### Introduktion

Detta kapitel, liksom nästa, spänner över tjugo år. Att jag sammanfört en så lång tidsrymd till en enda period beror på att föreställningar om kunskap och lärande samt de övergripande värdena i vårdlärarutbildarkollektivet inte visar på några dramatiska brott trots förändrade yttre villkor. Även om inte föreställningarna förändras dramatiskt sker dock förskjutningar inom olika områden.

Perioden behandlas i två kapitel. I detta kapitel tar jag upp det ena av de två huvudstråk när det gäller föreställningar om kunskap och lärande som jag identifierat i perioden, att utbildningen bör knytas till forskning och vetenskaplig kunskap. Kapitlet bygger både på dokument och på intervjuer. Det andra huvudstråket, gruppbaserad personlighetsutveckling, redogör jag för i nästa kapitel. Detta är inte nytt, utan kan ses som en fortsättning av den personlighetsutvecklande inriktningen som uppstod under den tidigare perioden. Även om jag analytiskt försöker att särskilja dessa två stråk flyter de stundtals samman i föreställningar om den praktiska verksamheten. De områden som jag ser som förknippade med forskningsanknytning och vetenskaplighet kan ha arbetsformer inspirerade av den gruppdynamiska pedagogiken, liksom det omvända; den gruppdynamiska pedagogiken kan inspireras av det vetenskapliga förhållningssättet.

Inledningsvis ger jag en översiktlig samhällsbild samt presenterar vissa övergripande, lokala förhållanden som förändras under perioden. Vårdlärarutbildningen hade inlemmats i högskolan genom högskolereformen 1977, och forskningsanknytning blev påbjuden. Med utgångspunkt i statliga utredningar letar jag efter tidiga spår av forskningsanknytning vid vårdlärarutbildningen. Efter denna tillbakablick beskrivs händelser och aktiviteter vid vårdlärarutbildningen som kan ses som en direkt följd av forskningsanknytningen, men som också synliggör något mer: att forskningsanknytningen integrerats i vårdlärarutbildarnas egna föreställningar om vad som är viktigt att kunna för vårdlärare och vårdlärarutbildare. Därefter presenteras centrala drag som visar på vilket vetenskapligt kunnande som betonas i kunskapskulturen, och hur detta kunnande är tänkt att förvaltas av den framtida vårdlära-

ren. Kapitlet avslutas med en redogörelse av vilka vetenskapliga teoretiska perspektiv som får fäste i kunskapskulturen.

## En förändrad offentlig sektor

Under 1980-talet var den svenska ekonomin i obalans. Ett flertal devalveringar gjordes för att hejda inflationen, och den ekonomiska krisen blev akut i början av 1990-talet. Arbetslösheten var hög liksom räntenivån, BNP sjönk samtidigt som statsskulden växte lavinartat.<sup>469</sup> Detta ledde till en omfattande statlig sanering av offentliga finanser, vilket på sikt stärkte det ekonomiska läget, dock på bekostnad av omfattande besparingar inom den offentliga sektorn.<sup>470</sup>

Under 1990-talet fick nyliberala tankegångar ett starkare fäste i samhället.<sup>471</sup> Det som främst betonades var individens valfrihet som en motpol till statens inblandning i människors liv. En direkt följd av att dessa tankegångar som vi kan se idag är ett ökat antal friskolor och privata sjukvårdsalternativ, liksom individens eget ansvar att välja allt från vårdcentral och skola till elbolag och pensionsfonder. Marknadsprinciper fick också under 1990-talet ett större utrymme inom offentlig sektor. Decentralisering av beslutsfattande ökade under hela perioden, vilket kan sägas samspela med nyliberala tankegångar om individens frihet och ansvar *och* tillika med demokratisering, även om det går att ifrågasätta om slutresultatet blir ett mer demokratiskt samhälle. Ytterligare en faktor som minskade statens handlingsutrymme var internationaliseringen av ekonomin.<sup>472</sup>

En av de största utmaningarna inom utbildningsområdet under perioden var att genomföra den forskningsanknytning som efterfrågades i och med att ett flertal utbildningar, däribland lärarutbildning och sjuksköterskeutbildning, hade införlivats i högskolan. Decentraliseringen under perioden medförde även att fler formuleringsarenor skapades.<sup>473</sup>

## Lokala förhållanden

Att vårdlärarutbildningen inlemmades i högskolan 1977 innebar att högskolelagen styrde verksamheten.<sup>474</sup> Samma år trädde en utbildningsplan för vård-

<sup>469</sup> Öberg, 2006. <http://www.riksbank.se/templates/Page.aspx?id=22665> (2009-03-11)

<sup>470</sup> [http://www.konj.se/download/18.988707fc16e9df3b7fff6889/KLm03\\_ruta3.pdf](http://www.konj.se/download/18.988707fc16e9df3b7fff6889/KLm03_ruta3.pdf)  
<http://www.statskontoret.se/upload/Publikationer/1998/199815sam.pdf> (2009-03-11)

<sup>471</sup> <http://www.ne.se/1%C3%A5ng/nyliberalism>

<sup>472</sup> Öberg, 2006. <http://www.riksbank.se/templates/Page.aspx?id=22665> (2009-03-11)

<sup>473</sup> Askling 1998.

<sup>474</sup> SFS 1977: 218.



lärarlinjen i kraft, signerad UHÄ.<sup>475</sup> Planen var tredelad: en del som gällde alla högskoleutbildningar, en del som gällde alla lärarutbildningar oavsett inriktning och en del som rörde vårdlärarutbildningen. Att vårdlärarutbildningen blev en del av högskolan innebar även att lokala kursplaner skulle konstrueras på den lokala arenan av vårdlärarutbildarna själva. Under perioden konstruerades övergripande planer för hela vårdlärarutbildningen samt kursplaner som gällde antingen ämnesutbildningen eller den praktiska pedagogiska utbildningen.<sup>476</sup> Ämnesplanen från 1986 innebar att medicinska timlärare försvann som undervisare vid vårdlärarutbildningen. LÄTU-reformen samma år innebar att varje lärares undervisningstid skulle preciseras tidsmässigt, något som väckte starka protester i vårdlärarutbildarkollegiet.<sup>477</sup>

Ytterligare en central förändring under perioden var att vårdhögskolorna inte längre efterfrågade vårdlärare som undervisare vid sjuksköterskeutbildningen 1993. Vårdlärarutbildningen ledde nu till en gymnasielärarexamen med inriktning mot vård.<sup>478</sup> Bandet mellan vårdlärarutbildningen och sjuksköterskeskolorna, som funnits ända sedan fortsättningskurserna vid 1900-talets början, blev här avklippt, och praktik vid sjuksköterskeskolor var inte längre aktuellt för blivande vårdlärare. Ett försök att återupprätta denna förbindelse vid vårdlärarutbildningen var uppbyggnaden av ett magisterprogram i vårdpedagogik; ett program som gav ökad vetenskaplig kompetens men som inte innehöll praktik i skolverksamheter.<sup>479</sup> Den pedagogiska/metodiska kompetens som utgjort en stor del av vårdlärarutbildningens hela historia var nu inte längre gångbar i högskolevärlden, och en magisterexamen i vårdpedagogik utgjorde i stället en möjlig väg till en lärartjänst vid en vårdhögskola. I likhet med andra högskoleutbildningar blev kopplingen till ett ämne viktigare än en praktisk pedagogisk kompetens.

Några större lokala omorganisationer skedde under perioden. 1988 samordnades alla lärarutbildningar som utbildade gymnasielärare under en linjenämnd.<sup>480</sup> 1992 gjordes en ny indelning där vårdlärlinjen kom att tillhöra Institutionen för pedagogik som en egen arbetsenhet – Enheten för vårdpedagogik. 1999 bildades tre institutioner vid Lärarhögskolan, och vårdlärarutbildningen anslöt sig till institutionen för Samhälle, kultur och lärande och

---

<sup>475</sup> Utbildningsplan för vårdlärlinjen UHÄ 1977.

<sup>476</sup> Se bilaga 6 för en kursplansöversikt. Dessa kursplaner innehöll i sin tur delkurser, t. ex. 5 p vårdpedagogik.

<sup>477</sup> Prop. 1984/85: 57. Några informanter nämner motståndet mot LÄTU-reformen. Det beskrivs även i Heyman 1989 s 42, s 49-50.

<sup>478</sup> Linné 2006 s 36. Prop 1991/92: 75. 1993 års utbildningsreform innebar att personer som redan hade ämneskunskap kunde utbilda sig genom att gå en pedagogisk utbildning på 40 poäng. Eftersom vårdlärarutbildningen krävde förkunskaper om 20 poäng, förutom den grundläggande vårdutbildningen, innebar denna omläggning egentligen inte någon skillnad i utbildningslängd för dem som inte hade inhämtat ämneskunskaperna tidigare.

<sup>479</sup> Omvårdnadsvetenskap, inte vårdpedagogik, var dock huvudämnet i sjuksköterskeutbildningen.

<sup>480</sup> Linjenämnderna för de olika utbildningarna ersattes så småningom av en gemensam utbildningsnämnd för alla lärarutbildningar.

bytte namn till Avdelningen för vårdpedagogik. En internt initierad omorganisation innebar att från 1996 läste magisterprogrammet och vårdlärarprogrammet ett flertal kurser gemensamt.

Högskoleverket ersatte 1995 det tidigare uppdelade Universitets- och Högskoleämbetet (1977-1992) som kontrollerande organ.<sup>481</sup>

## Läraryrskategoriernas dimensionering och organisering

Under 1980-talet var det inte längre brist på vårdlärare.<sup>482</sup> Ända fram till 1983 kunde de som ville utbildas till vårdlärare få utbildningsarvode; en förmån som sedan återinfördes mellan åren 1988 och 1994.<sup>483</sup> Detta innebar att antalet sökande till vårdlärarutbildningen sjönk kraftigt. Även om antalet anställda lärare vid vårdlärarutbildningen minskade något fanns undervisningsuppdrag i de fristående kurserna i större omfattning än tidigare, vilket kompenserade för det minskade intresset för utbildningen.

Antalet anställda minskade från ca 14 heltidstjänster lärare i mitten av 1980-talet till 9-10 år 1990.<sup>484</sup> Under senare delen av 1990-talet minskade antalet anställda åter och endast sju personer var anställda 1999.<sup>485</sup>

En annan förändring i slutet av perioden var att de lärarstudierande hade allt färre lärarledda lektioner, 13 veckotimmar under den första terminen 1990.<sup>486</sup> Under den senare delen av 1990-talet bedrevs läraryrskategorierna på distans, vilket innebar färre möten och en större andel självstudier, dock med en tillhörighet i en basgrupp.<sup>487</sup> Även läraryrskategorierna på halvfart blev möjligt. Antalet praktikveckor minskade kraftigt. Fram till 1986 varierade praktiktiden mellan 19 och 21 veckor. Därefter utgjorde praktiktiden 17 veckor fram till 1993 när den minskades till 13. 1996 skedde ytterligare en minskning till 10 veckor.

---

<sup>481</sup> <http://www.hsv.se/omhogskoleverket/verksamhet/historik.4.539a949110f3d5914ec800058626.html> (2007-03-07)

<sup>482</sup> Under 1980-talet sjönk också intagningspoängen till vårdlinjen markant, vilket innebar att det inte längre var de studiemotiverade eleverna som sökte sig till vårdlinjen, något som förändrade arbetssituationen för de vårdlärare som arbetade på gymnasiet. Ht 1987 påtalas i en ansökan om medel ur jämställdhetsmiljön (bilaga till institutionsstyrelsemöte 1987 11 16 A1) att de låga intagningspoängen vid vårdlinjen bidrar till att elever med bristande självförtroende och låg motivation söker utbildningen. Därför ville man utöka undervisningen i utvecklingspsykologi integrerad med metodik för elever med inlärningssvårigheter.

<sup>483</sup> Prop. 1982/83:100. Prop. 1987/88: 100. Beskrivning av kvalitetsutveckling vid enheten för vårdpedagogik 1996 01 31 (F2E Dnr: 41-48/95).

<sup>484</sup> 1996 anges antalet lärare vara 12, samtidigt som det påpekas att sex av dessa är antagna till forskarutbildning, vilket torde medföra begränsad tjänstgöring. (Beskrivning av kvalitetsutveckling vid enheten för vårdpedagogik 1996 01 31 F2E).

<sup>485</sup> Det är svårt att veta huruvida alla lärare har heltidstjänst eller ej. Läraryrskategorierna – antalet nybörjarplatser per år verkar vara 96 i mitten av 1980-talet för att dras ned till 60 1993.

<sup>486</sup> Arbetsmöte 1991 09 10 (A3).

<sup>487</sup> Antalet träffar är i ett schema från 1997/1998 1-4 träffar/månad (F2F).

## Forskningsanknytning – det statliga perspektivet

Införlivandet av vårdlärarutbildningen i högskolan 1977 innebar att utbildningen skulle vila på vetenskaplig grund och att sambandet mellan forskning och utbildning skulle främjas.<sup>488</sup> Ett begrepp som användes var att utbildningarna skulle forskningsanknytas.<sup>489</sup>

I betänkandet från 1973 som banade väg för högskoleanknytningen av ett antal utbildningar som tidigare inte varit akademiska definierades forskningsanknytning som:

*Kunskapsberedskap.* Den studerande skulle erhålla översiktliga kunskaper om såväl metoder som ämnesområde, och dessa kunskaper skulle ligga till grund för fördjupade, framtida studier. Vikt lades vid att ha en frågande och sökande attityd till den producerade kunskapen, och att se kunskapen som föränderlig.

*Metodskolning.* Den studerande skulle öva sig i att formulera problem, samla in och bearbeta information genom valda metoder och redovisa resultat. Detta innebar att den studerande skulle ha förmågan att analysera och kritiskt granska olika fenomen.

*Studieträning.* Den studerande skulle kunna läsa litteratur som inte var specifikt utformad för undervisningsändamål.<sup>490</sup>

I Lärarutbildningsutredningens, LUT 74: s, betänkande 1978, framhölls att lärarutbildningens forskningsanknytning i första hand måste handla om att främja förändringsberedskap, problemorientering och kritiskt tänkande, dvs. kvaliteter som utmärker forskningsverksamhet.<sup>491</sup> Här påpekas även att lärarstudenter ska vara både forskningsproducenter och forskningskonsument. Utifrån begreppen ovan knyter utredningen *studieträningen* till rollen som forskningskonsument, medan *kunskapsberedskap* och *metodskolning* främst kopplas samman med rollen som forskningsproducent. I LUT:s förslag är det märkbart att de kunskaper som den studerande får genom utbildningen, dvs. förmåga att analysera problem, tänka kritiskt, att kunna använda sig av metoder och tillägna sig vetenskaplig litteratur, ska användas i en praktisk skolverksamhet i form av utvecklingsarbete.

Ytterligare en viktig fråga vid högskolereformen 1977 var hur de lärare som redan tjänstgjorde vid lärarutbildningar, och andra utbildningar som tidigare inte tillhört högskolan, skulle kunna nå målet att forskningsanknyta

---

<sup>488</sup> SFS 1977: 218.

<sup>489</sup> Se t. ex. Högskoleverkets rapport 2006:46 R "Utbildning på vetenskaplig grund "röster från fältet".

<sup>490</sup> SOU 1973: 2, Diskussionsunderlag utarbetat inom U 68, 1970.

<sup>491</sup> SOU 1978:86.

utbildningen utan att själv ha en forskningsbakgrund. Mindre högskolor hade inte heller en naturlig anknytning till forskningsmiljöer inom institutionen, något som skulle ha kunnat underlätta ett forskningsanknutet innehåll. Trots att ambitionen med Högskolelagen 1977 var att stadfästa sambandet mellan forskning och utbildning uppstod således problem när flera nya högskolor inrättades utan vare sig forskningsresurser eller forskarutbildning.<sup>492</sup> Varken *personsamband*, ett begrepp som avser disputerade, forskande och undervisande lärare, eller *innehållsamband*, ett begrepp som fokuserar utbildningars vetenskapliga innehåll var enkla mål att nå upp till.<sup>493</sup> Även arbetsdelningen inom högskolan, där linjenämnder ansvarade för grundutbildning och fakultetsnämnder för forskning och forskarutbildning, har troligen haft betydelse för hur forskningsanknytningen realiserades.<sup>494</sup>

När det gäller forskningsanknytning i den centrala utbildningsplanen från 1977 framhålls de studerandes kritiska blick som en viktig förmåga att erövra.<sup>495</sup> Vid beskrivningen av syftet med lärarutbildning påpekas även här den kritiska skolningen som viktig, och den förväntas leda till ett aktivt förverkligande av skolans mål. Att ha vilja och beredskap till förändring av arbetsätt och insatser i relation till de förändringar som sker i samhället och att kontinuerligt fortbilda sig framhålls också. Här går det inte att fastslå i vilken utsträckning dessa förändringar ska bygga på nya vetenskapliga rön eller om det handlar om en mer pragmatisk anpassning till förändrade villkor i samhället. I likhet med Lärarutbildningsutredningens betänkande framhålls således att kunna tänka kritiskt och att kunna förändra praktiken som centrala färdigheter för blivande lärare.

## Forskningsanknytning i kunskapskulturen före 1977

Forskningsanknytning påbjuds i styrdokument 1977. Men redan tidigt fanns inslag i kunskapskulturen som kan betecknas som forskningsanknytning, vilket jag beskriver nedan.

### Metodskolning och studieträning

Under hela perioden 1958-1999 återfinns statistik och utrednings-/forskningsmetodik i kursplanerna. Utredningsmetodik förväntades ge lärarkandidaterna stöd vid författandet av egna uppsatser något som framhålls i ett mötesprotokoll från en planeringskonferens 1964.

---

<sup>492</sup> Högskoleverket, Rapport 2006:46R s 18.

<sup>493</sup> Abrahamsson 1977 s 1.

<sup>494</sup> Högskoleverket, Rapport 2006: 46R s 18.

<sup>495</sup> Utbildningsplan för vårdlärlinjen 1977, UHÄ.

Det framhölls att undervisningen i utredningsmetodik bör ge hjälp vid uppsatsförfattandet. Kursdeltagarnas förkunskaper i svenska språket bör vara goda och det bör krävas av dem att de skall kunna göra litteraturstudier och sammanställa fakta och egna tankegångar. Jämförelser gjordes med förhållandena vid universiteten.<sup>496</sup>

Redan 1964 fanns således utblickar mot det som räknades som viktig kunskap vid universiteten. Ett syfte som anges till utredningsmetodikens plats i lärarutbildningen är att lärarkandidaternas förmåga att se analytiskt på och kritiskt granska vedertagna sätt att lösa problem inom sjukvården förväntades öka. Kunskap om utredningsmetodik och statistik kan knytas till den del av definitionen av forskningsanknytning som talar om det metodiska, hur forskning bedrivs.<sup>497</sup> Det går således att konstatera att redan tidigt fick de blivande vårdlärarna viss metodskolning, om än i begränsad omfattning. Klart är dock att denna tidiga metodskolning inte ansågs tillräcklig när sjuksköterskeutbildningen skulle forskningsanknytas, eftersom fortbildning i forskningsmetodik för de verksamma vårdlärarna då ansågs som ett prioriterat område och skedde i stor omfattning.

Även om den övervägande delen av litteraturen var anpassad till utbildning fanns ändå en koppling till vetenskaplig litteratur i begränsad omfattning. Att kunna läsa och tillägna sig teoretiska texter, där vissa var skrivna på engelska, verkar ha varit del av en tidig tradition inom vårdlärarutbildningen. I litteraturlistan från 1964, i studieledarnas huvudämne speciell administration och undervisningsmetodik, finner man titlar som "Educational Revolution in Nursing" och "Measurement and Evaluation in Psychology and Education", något som pekar i riktning mot en inte alltför tillrättalagd litteratur. Den första titeln är en artikel från *The American Journal of Nursing* från 1962, och den andra är en bok som har skrivits av Robert M Thorndike, en bok som getts ut i ny upplaga så sent som 2004.

## Kunskapsberedskap

Att ha kunskapsberedskap enligt den definition som görs av högskoleutredningen U68 innebär att ha en översikt om både metoder och ämnesområde, och dessutom kritiskt kunna granska denna kunskap, för att sedan kunna delta i producerandet av ny kunskap. Liksom för andra, tidigare praktiska utbildningar, uppstår frågan om vad som ska vara vårdlärarens ämnesområde. Utbildningen hade gett lärarkandidaterna en mängd ganska grunda kunskaper inom ett flertal områden som medicin och psykologi/pedagogik. Den undervisning som studieledarna höll i handlade ytterst om metodiska frågor,

---

<sup>496</sup> Planeringskonferens 1964 12 04 (AVIIa).

<sup>497</sup> I kursplanen från 1963 utgjorde ämnena utredningsmetodik och statistik tillsammans 24 kloktimmar. Se också Heyman 1989, s 29, som tar upp specialarbeten, statistik och utredningsmetodik som tidiga inslag av forskningsanknytning i utbildningen till vårdlärare.

i likhet med metodiklärnarnas undervisning vid klasslärar- och förskolläraryt- bildningarna. Om det första benet var stadigt förankrat i en metodisk praktisk tradition, var det andra benet förankrat i sjukvårdens praktiska och administ- rativa tradition. Vårdläraren, liksom vårdlärarytbildaren, skulle vara kunnig i lärararbetet samtidigt som hon var uppdaterad i vårdfrågor.

Ett första steg på vägen mot vad som skulle kunna uppfattas som att ringa in ett kunskapsområde var när ett fördjupningsområde inom vård infördes 1967. Kunskapsområdet förstärktes sedan under 1970-talet när studieledarna hävdade att ämnesterminens huvudämne skulle vara vårdkunskap och att övriga ämnen skulle vara stödämnena till detta ämne. Detta första decenniums trevande försök var inte en isolerad händelse vid vårdlärarytutbildningen utan ska ses i det större sammanhang där sjuksköterskor var intresserade av att ringa in ett eget ämnesområde. Redan 1967 bildade Svensk Sjuksköterskefö- rening en forskningskommitté, vilket diskuterades vid en planeringskonfe- rens för alla studieledare vid SIHUS, där det påpekades att SSF anser att forskning inom omvårdnadsarbetet/sjukvårdsmetodisk forsk- ning/vårdforskning är ”synnerligen angelägen”.<sup>498</sup> I den påföljande diskus- sionen enades kollegiet om att ”forskning i hälso- och sjukvård bör samord- nas med pedagogisk forskning”.<sup>499</sup> Kommentaren är intressant i och med att den pekar i riktning mot en väg som tas långt senare - att kombinera vård och pedagogik.<sup>500</sup> Inslag där det talas om kritiskt tänkande, utvecklingsarbete inom den egna praktiken samt vikten av att följa med utvecklingen inom det egna yrkesområdet, finns också tidigt.<sup>501</sup>

Med denna introduktion vill jag hävda att inslag av det som senare kom- mer att benämnas forskningsanknytning fanns tidigt i utbildningen till vård- lärare.

## Utvecklingsarbete och fortbildningsaktiviteter inom vårdlärarytutbildarkollegiet

I både dokument och i intervjuutsagor framgår det att linjeledaren, sederme- ra prefekten, var en av dem som tidigt drev forskningsanknytningen vid in- stitutionen för vårdlärarytutbildning. Endast några dagar efter högskoleanknyt- ningen, 1 juli, 1977, skickades information om anordnande av fortbildnings- kurser i forskningsmetodik med medföljande ansökningsformulär till rekto- rer och studierektorer vid sjuksköterskeskolor. Kursverksamheten som leddes av vårdlärarytinstitutionen kom att bli mycket omfattande under en lång

---

<sup>498</sup> Planeringskonferens 1968 03 14-15 (AVIIa).

<sup>499</sup> A.a.

<sup>500</sup> Vid mötet utsågs två av studieledarna att utreda vilka projekt som skulle kunna vara lämp- liga utifrån den utgångspunkten.

<sup>501</sup> Se utbildningsplaner.

period. 1984 gavs vid institutionen kurser om 5, 10, 20 och 40 poäng i forskningsmetodik, vilket ger en fingervisning om det stora utbildningsbehovet.<sup>502</sup> Behovet av metodskolning av redan verksamma vårdlärare blev således ett viktigt undervisningsuppdrag. Examinatorer vid dessa kurser var professorerna vid den pedagogiska institutionen Ulf P Lundgren och Bengt-Olov Ljung. Så småningom, i takt med ökad kompetens, kom kurserna att övertas av vårdlärarutbildare.

Intresset för forskningsanknytning i vårdlärarutbildarkollegiet var dock inledningsvis svalt, vilket i en rapport uttrycks på detta sätt.

Inriktningen mot ett projektorganiserat arbetssätt var bland de flesta lärarna stark och upplevdes som ”inifrån kommande” – den var utarbetad av lärare och kandidater gemensamt och kan ses som en reaktion på den strikt utformade och genomorganiserade utbildning som förekommit under den utbildningsteknologiska eran. Det nya kravet på forskningsanknytning av utbildningen upplevdes som ett utifrån kommande, uppifrån pålagt beslut. Mellan dessa två inriktningar fanns under de första åren en stark spänning och motståndet mot forskningsanknytning bland lärarna kan sägas varit kompakt.<sup>503</sup>

Detta motstånd är också synligt i intervjumaterialet. Anna talar om situationen som en tröghet hos kollegiet:

... och särskilt [prefekten] var det väl som påverkades av det ... att vi inte ville nånting, hon var ju väldigt framåt ... (Anna)

Lilian menar att det tog ett tag innan forskningsanknytningen förankrades i lärarkollegiet.

Och det man inte har i magen, det har man ju svårt att vara riktigt entusiastisk emot. Jag var nog entusiastisk men det satt nog snarare i huvudet än i hjärtat ... (Lilian)

Det finns dock andra röster som inte talar om något nämnvärt motstånd mot forskningsanknytningen. Britta säger:

Och jag tycker att lärarna på skolan var väldigt nyfikna på det här och kastade sig över det med ... stort intresse. Och XX var väldigt bra som prefekt där i, i början ... drev väldigt hårt lärarnas utbildning. Vi fick en hel del tyckte jag. (Britta)<sup>504</sup>

Förutom vårdlärarutbildarnas engagemang i forskningsanknytningen talar Britta om den interna fortbildningen. Temadagar om forskningsanknytning

---

<sup>502</sup> Inledningsvis hölls kurserna oftast av forskare/lärare från den pedagogiska institutionen (F 3).

<sup>503</sup> Heyman 1989 s 29.

<sup>504</sup> Britta var dock tjänstledig under den allra första tiden efter högskoleanknytningen.

anordnades redan 1977, öppna för både vårdlärarutbildare och verksamma lärare inom vårdhögskolorna.<sup>505</sup> 1979/1980 deltog hela vårdlärarutbildarkollegiet i en introduktionskurs i forskningsmetodik och därefter ordnades en seminariereserie där främst handledningsfrågor diskuterades. I och med att specialarbetet lyftes fram som en mer betydelsefull del av vårdlärarutbildningen blev handledningen av specialarbeten en viktig fråga att diskutera i kollegiet. 1981 påbörjades en kurs i vetenskapsteori där även externa föreläsare deltog, och 1982 höll Ulf P Lundgren en kurs inom samma ämne; en kurs som pågick under ett par år. I den sistnämnda utbildningen deltog inte hela kollegiet.<sup>506</sup> Sex av studieledarna erhöll på detta sätt 5 poäng i forskningsmetodik inom forskarutbildningen. Dessa så kallade lördagsseminarier blev en inspirationskälla för det större forskningsprojekt som ledde fram till ett antal rapporter under 1980-talet, där främst den egna utbildningen, vårdlärarutbildningen, granskades utifrån olika frågeställningar. Ett läroplansteoretiskt perspektiv influerade ett flertal av studierna utifrån de kontakter som etablerats. Förutom att externa kontakter togs med forskare från pedagogiska institutionen vid HLS, inrättades även ett lektorat i vårdkunskap redan 1978, vilket bidrog till externa influenser från flera håll.<sup>507</sup>

Andra aktiviteter som pekar på föreställningar om vikten av forskningsanknytningen är det flertal konferenser om forskningsmetodik och forskningsanknytning vid olika platser i landet som representanter för vårdlärarutbildarna deltog i. Under våren 1982 anordnades också ett symposium vid vårdlärarinstitutionen där temat var omvårdnadsforskning. Föredragshållare från andra länder än Sverige engagerades och en utställning om vårdlärarlinjens forskningsanknytning fanns att beskåda i samband med detta tvådagars-symposium.<sup>508</sup> 1981 tillsattes en arbetsgrupp för forskningsanknytning i kollegiet. Även i linjenämnden tillsattes en liknande grupp.<sup>509</sup>

1983/84 anordnades för första gången en fortsättningskurs i vårdpedagogik som omfattade 20-40 poäng där grunden utgjordes av kursen i forskningsmetodik om 20 p. Det vårdpedagogiska programmet byggdes succesivt ut, och 1995 fick de första magistrarna i ämnet sin examen.<sup>510</sup>

Trots en beskriven trevande start där motståndet mot forskningsanknytningen blir synligt i några utsagor, sker således en mängd aktiviteter som påverkar både vårdlärarutbildarna och vårdlärarutbildningen, särskilt under 1980-talet då aktiviteten är påtaglig. Det kompakta motståndet torde ha

---

<sup>505</sup> Heyman 1989 s 37.

<sup>506</sup> A.a. s 40.

<sup>507</sup> A.a. s 39. Lektoratet uppehölls ofta av vikarier, t. ex. doktorander nära examen eller nydisputerade. Heyman påtalar också att ett lektorat i pedagogik inrättades 1980.

<sup>508</sup> Verksamhetsberättelse 1981/82 (F1 Dnr 44/82).

<sup>509</sup> Heyman 1989 s 26. Protokoll arbetsmöte 1980 10 14 (A3) samt protokoll linjenämnd 1981 02 18 (A2).

<sup>510</sup> Blix et al 1996 s 122.



övervunnits relativt snabbt.<sup>511</sup> Studieledare som anställdes 1979 och 1980 menar att det redan då var en märkbar inriktning på en forskningsanknytning av vårdlärarutbildningen. Exempel som ges är att originalartiklar skulle läsas och att specialarbetena sågs som viktigare än tidigare. När det gäller kursverksamheten i forskningsmetodik vid högskoleinträdet kan man hävda att vårdlärarinstitutionen hade en unik särställning inom vårdsektorn. Så här säger Anna:

... eftersom det inte fanns någon högre utbildning för sjuksköterskor någon annanstans än i vårdlärarutbildningen så hade vi ju ett väldigt gott anseende. Vi var ju dom som startade sjuksköterskornas högre utbildning. Nu kan dom väl klara sig med allt vad dom kan alla omvårdnadsforskare som har disputerat nu på dom sista tio åren. Men då var det bara vi och vi blev anlitade. Och vi fick in lektorer som kunde det här, som gjorde att vi fick den statusen. Så det var ju en väldigt framgångsrik period på något sätt i början ... (Anna)

Det är också viktigt att påpeka det gynnsamma ekonomiska läget som förelåg när det gällde forskningsanknytning, eftersom riktade medel kunde sökas. Regionstyrelserna, och därefter UHÄ, fördelade pengarna fram till 1990/91 då varje högskola fick en viss tilldelning.<sup>512</sup>

Under 1990-talet disputerar ett par av de lärarutbildare som var aktiva i forskningsprojekt under 1980-talet.

## Att kunna forska metodiskt

I den inledande beskrivningen av handlingar i vårdlärarutbildarkollegiet är det uppenbart att föreställningar om kunskap och lärande i stor utsträckning rör just forskningsmetodik. Det är det som anses viktigast för vårdlärare och vårdlärarutbildare att få mer kunskap om, i och med att både vårdlärarutbildningen och sjuksköterskeutbildningen blivit en del av högskolan.<sup>513</sup> Fördjupad kunskap om forskningsprocessens olika delar syftar till att vårdlärare, liksom övriga lärarkategorier, ska bli förtrogen med det forskningsmässiga hantverket. I specialarbetet praktiseras sedan de inhämtade kunskaperna av de lärarstuderande i ett självständigt arbete.<sup>514</sup> Detta kunskapsområde är stabilt över hela tidsperioden, även om en viss utvidgning av metoder sker på

---

<sup>511</sup> Det innebär inte att diskussionen avstannar när det gäller dels vad som menas med att utbildningen ska forskningsanknytas och vila på vetenskaplig grund, och dels i vilken utsträckning. Även urvalet av vetenskapsområde och vetenskaplig litteratur är andra frågor som det förs en fortlöpande debatt om.

<sup>512</sup> Proposition 1991/92:75 s 40.

<sup>513</sup> Forskningsmetodik får mellan 1982 och 1996 ca 5- 6 poängs utrymme i vårdlärarutbildningen. 1996 när samläsning sker med magisterprogrammet får de blivande lärarna 3\*5p, dvs. 15 poäng i kurserna "Vetenskapliga arbetsmetoder och vetenskapsteori" på olika nivåer.

<sup>514</sup> Specialarbetets utrymme preciseras inte förrän 1986 då arbetet tilldelas 5p (F6). Arbetets omfång kvarstår sedan i stort sett under hela perioden.

1990-talet. Från början är statistik det analytiska redskap som de blivande vårdlärarna får kunskap om, men under senare delen av 1990-talet behandlas även kvalitativa analyser som ett forskningsmetodiskt redskap, liksom text-tolkning. Metodskolning kan ses som ett handfast sätt att knyta an till det praktiska görandet; ett görande som alltid varit en central del av vårdlärutbildningen. Föreställningar om forskningsmetodik som viktig kunskap och praktiskt redskap etableras således relativt snabbt i kunskapskulturen.

## Att kunna analysera och perspektivera

Ett moment i forskningsmetodiken är att de blivande vårdlärarna ska kunna göra kritiska analyser. I de tidigaste planerna preciseras inte vad den kritiska analysen ska riktas emot, men i den lokala planen från 1980 legitimeras grundläggande kunskaper och färdigheter i vetenskaplig metodik genom påståendet att dessa kunskaper bidrar till förmågan att kritiskt kunna granska litteratur och metoder.

Under utbildningen skall de studerande tillägna sig grundläggande kunskaper och färdigheter i vetenskaplig metodik för att som lärare kritiskt kunna värdera litteratur och metoder ...<sup>515</sup>

Även om det är tveksamt om citatet speglar en insikt om att också forskning kan vara bristfällig så innebär det ändå en kritisk blick riktad mot det tryckta ordet, inte bara mot praktiska verksamheter, såsom fallet var i kursplanen från 1972. 1984 beslutas sedan om att lärarkandidaterna ska kunna analysera vetenskapliga rapporter i pedagogik och hälso- och sjukvård.<sup>516</sup> Det viktigaste anges vara den metodologiska granskningen.

Det går också att tala om föreställningar om ett allmänt, kritiskt förhållningssätt till fenomen i omvärlden. Ofta talas det om att lärarkandidaten ska uppöva ett kritiskt och analytiskt betraktelsesätt utan att ange riktning, vilket kan ses som ett uttryck för dessa föreställningar.<sup>517</sup>

Under andra halvan av 1980-talet dyker talet om perspektivseende upp. Det övergripande syftet i ämnesplanen från 1986 är att "... de studerande ska utveckla ideologiska, filosofiska och samhällliga perspektiv på tidigare yrkeskunskaper för att kunna omstrukturera dem till vårdlärarkompetens."<sup>518</sup> Med detta formuleringssätt fastslås vikten av att den blivande vårdläraren

---

<sup>515</sup> Lokal plan för vårdlärarlinjen 60 poäng 1980 11 26. Exakt samma formulering kvarstår 1988 (F6).

<sup>516</sup> Arbetsmöte 1984 03 06 (A3).

<sup>517</sup> Se t. ex. Lokal kursplan för ämnesutbildning i hälso- och sjukvård 1981 (F6).

<sup>518</sup> Ämnesplanen 1986 innehåller även kurserna i vårdpedagogik samt vård och samhälle vilket innebär att dessa kurser också inbegrips i denna övergripande formulering (F6).

ska kunna använda teoretiska perspektiv för att förstå och även kunna omvandla tidigare yrkeskunskaper till förmedlingsbar kunskap.<sup>519</sup>

I planen från 1993 nämns också skilda perspektiv men nu utifrån ett mindre integrerat synsätt. Skilda synsätt inom omvårdnad ska analyseras. Utifrån min tolkning innebär det att den lärarstuderande ska bli medveten om att olika perspektiv kan bidra till olika slutsatser. Även i kursplaner som rör vårdpedagogik blir detta synligt. I planerna från 1991 och 1993 talas det om att undervisningen ska betona hur skilda vårdvetenskapliga värderingar inverkar på vårddidaktiska beslut. Här sammanbinds vårdvetenskap med värderingar. Olika perspektiv bidrar således med olika värderingar om sjukvård och patienten. En tolkning av formuleringen ovan är att den blivande vårdläraren bör bli medveten om sin egen inställning till vård och vårdvetenskap och hur den påverkar uppläggningsen av undervisningen i omvårdnad. Troligen är det fortfarande det starka medicinska inflytandet som formuleringen syftar till att uppmärksamma, eftersom det också gjort sig gällande inom den omvårdnadsvetenskapliga forskningen, trots en viss rörelse i riktning mot andra perspektiv.<sup>520</sup> Sättet att resonera har också kopplingar till den inflytelserika läroplansteorin, och skulle kunna uttryckas som föreställningar om vikten av medvetenhet om de didaktiska val som görs och varför dessa val görs.

Kanske kan kunskaper i vetenskapsteori knytas till detta perspektiverade seende. Även om vetenskapsteori nämns relativt tidigt i enstaka kursplaner, skymtar dock området endast förbi och kan ses som marginaliserat jämfört med de kunskaper som ägnas åt forskningsmetodik. Inte förrän 1993 ställs kravet på lärarkandidaten att i sitt examensarbete ”kunna relatera vetenskapliga teorier till kommande arbetsuppgifter”.<sup>521</sup>

Vetenskapsteori uppmärksammas under den senare delen av 1990-talet i högre utsträckning än tidigare.

## Läraren som praktikutvecklare och potentiell forskare

Varför ska då forskningsanknutna kunskaper och färdigheter erövrats av den blivande vårdläraren? Dels förväntas läraren kunna knyta an till aktuell forskning i sin undervisning. Det innebär att under utbildningstiden ska lärarkandidaten ta del av aktuell forskning inom pedagogik och vårdområdet. Men eftersom det som är aktuellt ständigt förflyttas framåt är detta inte tillräckligt. Den lärarstuderande ska aktivt kunna söka information under hela

---

<sup>519</sup> Att kunna omvandla tidigare yrkeskunskaper till vårdlärarkompetens påminner om några av de intervjuades sätt att uttrycka sig när det gäller vad vårdläraren ska kunna, liksom resonemanget i en av de interna rapporter som ges ut, Andersson och Heyman 1985.

<sup>520</sup> Se Heyman 1995.

<sup>521</sup> Lokal plan praktisk pedagogisk lärarutbildning 1993 40 p, beskrivning av examensarbete 7p (F2D).

sin yrkesverksamma tid och vara uppdaterad om forskningsläget. Förmågan att kunna söka information ska utvecklas under utbildningstiden, och uppövas till exempel vid utförandet av specialarbetet. Även om denna önskan när det gäller att följa yrkesutvecklingen, forskningsbaserad eller ej, inte är ny, blir den ännu mer uttalad i och med införlivandet i högskolan. Kunskapen ska också sättas i relation till en ökad kunskapsproduktion i samhället och att kunskap inte längre ses som ett konstant fenomen. Föreställningar om vårdläraren som forskningskonsument är således verksamma.

Det finns också helt nya förväntningar på den blivande läraren. Även om tankar om deltagande i utvecklingsarbete inom vård och vårdutbildning funnits tidigare, läraren som praktikutvecklare, är det nytt att tala om vårdläraren som delaktig i en forskningsmässig kunskapsproduktion. Dessa nya förväntningar som lärarkandidaten tilldelas, och som nämns redan i planerna från 1978 och 1979, speglar föreställningarna om den lärarstuderande som en potentiell forskare.

De lärarstuderande får också ett framtida uppdrag när det gäller att påverka den klyfta mellan teori och praktik som man menar finns.<sup>522</sup> Förhoppningen är således att den framtida läraren ska bidra till att minska det gap som finns mellan vårdverksamheter och vårdutbildningar. En tolkning av vad som avses med denna ”klyfta mellan teori och praktik” är att det snarast handlar om en motsättning mellan ideal om en annorlunda skola och den traditionella, faktiska skolpraktiken.<sup>523</sup>

## Inflytelserika och marginaliserade teorier

Läroplansteorin dominerar i tal och text i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur under perioden. Betydelsen av denna teori blir synlig både i lärarutbildningens innehåll och som teoretiskt perspektiv i vissa av de projektstudier som vårdlärarutbildarna själva genomför.<sup>524</sup> Förutom kunskaper om läroplansteori i kursinnehållet syns ett nytillkommet intresse för utbildnings-, hälso och sjukvårdspolitik. Medan det tidigare samhällsinriktade innehållet till stor del inriktades mot *kunskaper* om lagar, förordningar och organisation, studeras nu dessa fenomen med avsikten att *förstå* varför vårdutbildningar, lagar mm är utformade på det sätt som de är, något som också kan betraktas som inspirerat av läroplansteori.<sup>525</sup>

---

<sup>522</sup> Ämnesplan 1986 (F6).

<sup>523</sup> Se Carlgren 1990 s 74.

<sup>524</sup> Se t. ex. Heyman och Ringberg 1984, Andersson och Heyman 1985, Hammarberg och Heyman 1988. I diskussionsfrågor till studenterna används t. ex. begrepp som ramfaktorer och dold läroplan 1987 (lk 49 och 50 i F3). Arfwedsons bok om lokala skolkoder från 1983 finns i litteraturlistan under 1980-talet (F3).

<sup>525</sup> Se t. ex. Enskild uppgift i vårdpedagogik 1987 (lk 49, 50, 52 och 53 i F3).

Katie Eriksson är en annan teoretiker som får inflytande i kunskapskulturen. Eriksson räknas som den första nordiska omvårdnadsteoretikern, och redan 1979 publiceras *Vårdprocessen*, en bok som används vid vårdlärarutbildningen under ett flertal år. Det centrala hos Eriksson är att vården ska utgå från en helhetssyn på patienten, och att relationen mellan patient och vårdare är i fokus. Samtidigt systematiseras vårdprocessen genom en indelning i olika faser, där rationella val och analyser görs. Detta ger teorin såväl en humanistisk som rationell prägel.<sup>526</sup> Senare böcker av Eriksson tonar ner den rationella delen och betonar vårdandets naturliga ursprung och mjuka kvaliteter.<sup>527</sup>

Några av vårdlärarutbildarna anammar Katie Erikssons synsätt på omvårdnad, vilket innebär att hennes teorier får ett ganska stort utrymme i lärarutbildningen från och med 1986. 1991 finns fem böcker av Katie Eriksson i litteraturlistan i ämnet omvårdnad. Delar av hennes teorier används också i den lokala forskningen.<sup>528</sup> Det finns dock interna kritiker till denna inriktning i vårdlärarkollegiet. Motståndarna ifrågasätter om Katie Erikssons teorier kan sägas vara vetenskapliga och menar att det mer handlar om ett ideologibygge med starka inslag av kristendom.<sup>529</sup>

Under 1990-talet utökas perspektiven i den forskning som på olika nivåer bedrivs av vårdlärarutbildarna, och influenser som blir synliga är grounded theory, Polanyis resonemang om tyst kunskap, Bourdieus utbildningssociologi, Nel Noddings omsorgsetik och genusteorier.<sup>530</sup> Bourdieu, och även Ricoeur, finns med i litteraturlistan i någon enstaka kurs som ges i slutet av 1990-talet.<sup>531</sup> De anställda som disputerar under 1980- och 1990-talet använder sig av psykologiska, pedagogiska, sociologiska och medicinska perspektiv, vilket visar på en mångfald.

Genusperspektiv börjar uppmärksammas under den senare delen av 1980-talet.<sup>532</sup> Inledningsvis uppmärksammas perspektiv utifrån en psykologisk särartsförståelse av kön. Intern fortbildning som önskas är en kurs i kvinnopsykologi och kvinnors identitetsutveckling med en psykoanalytiker som ledare samt en kurs i kvinnligt ledarskap. Här handlar det om att få kunskaper om ”kvinnors speciella förutsättningar för ledarskap och hur ledarroller

---

<sup>526</sup> Jämför med den filosofiska grundsyn som beskrivs vid en planeringskonferens 1974, se kap 7, och likheterna med den teori om vårdprocessen som utvecklas av Katie Eriksson. Här hämtas troligen influenser från det större omvårdnadsfältet och amerikanska vårdteorier, även om Eriksson publicerade artiklar på svenska i tidskrifter så tidigt som 1973.

<sup>527</sup> Se t. ex. *Vårdandets idé* 1987 och *Den lidande människan* 1994.

<sup>528</sup> Ringberg 1987.

<sup>529</sup> Kunskapen om olikheter i synsätt har framkommit enbart i intervjumaterialet. Främst de vårdlärarutbildare som var emot Katie Eriksson lyfter upp de divergerande uppfattningarna i kollegiet i denna fråga.

<sup>530</sup> Ringberg 1997 (lic), Heyman 1995 (avhandling), Kristiansson 1991, Jorfeldt 2000 (lic).

<sup>531</sup> Se Studiebrev ”Vetenskapsteori och vetenskapliga arbetsmetoder 5 poäng”, gymnasieläraprogrammet 1997/98 (F 2 F).

<sup>532</sup> Redan tidigare uppmärksammades dock skillnader på grund av kön, se t. ex. rapport om jämställdhet på LHS 1983 (Romö).

bör utformas i kvinnodominerade arbetsmiljöer.”<sup>533</sup> Detta intresse är synligt under ett par år framåt i ansökningar om fortbildning. I Jorfeldts licentiatavhandling från 2000 är dock synsättet det socialt konstruerade könet.<sup>534</sup>

Ett perspektiv som däremot utesluts är det medicinska. En arbetsgrupp som tillsätts för en översyn av vårdläroarbete 1985 ställer de didaktiska frågorna vad, hur och varför, med tydlig inspiration ifrån läroplansteori. Trots att frågorna är tänkta att behandlas förutsättningslöst ter sig utgångspunkten redan fastslagen. I verksamhetsberättelsen 1984/85 slås följande fast:

Vårdläroarbete måste alltså bidra till att en atomistisk, naturvetenskaplig och funktionsinriktad vård- och omsorgsutbildning får en ökad samhälls- och beteendevetenskaplig inriktning som grund för ett helhetsperspektiv på människor och deras behov av ett individuellt omhändertagande.<sup>535</sup>

De medicinska ämnena är det som det egna tankesättet konstrueras emot. De föreställningar som etablerades under den förra perioden är således fortfarande verksamma i kunskapskulturen. Tankarna är på intet sätt unika för vårdläroarbeteutbildarnas kunskapskultur vid denna tidpunkt. Redan under 1970-talet lyfts tankar om den inhumana vården där patienten ses som en sjukdom, inte som en individ med specifika behov, och begreppet helhetsperspektiv blir ett flitigt använt begrepp i statliga utredningar under 1970-talet.<sup>536</sup>

1986 sätts, utifrån dessa föreställningar, den nya ämnesutbildningen i sjön, vilket innebär att de medicinska ämnena försvinner helt.<sup>537</sup> I verksamhetsberättelsen från 1985/86 formuleras sedan förändringen bland annat i termer av en ändrad inriktning: från en atomistisk naturvetenskaplig inriktning till ett helhetsperspektiv på människor och deras behov av ett individuellt omhändertagande; den riktning som pekats ut i den tidigare planen. De perspektiv som lever kvar är således de samhällsinriktade och de psykologiska. Föreställningar om att vårdläroarbeteutbildningen ska vila på samhälls- och beteendevetenskaplig grund är således dominant i kunskapskulturen.

## Sammanfattning

Föreställningar om att kunskaper och lärande i utbildningen bör knytas till forskning och vetenskaplig kunskap är ett av två dominerande inslag i vårdläroarbeteutbildningens kunskapskultur under perioden 1979-1999. Att inslag av

<sup>533</sup> Ansökan om medel ur jämställdhetsmiljön, bilaga till institutionsstyrelsemöte 87 11 16 (A1).

<sup>534</sup> Jorfeldt 2000.

<sup>535</sup> Verksamhetsberättelse 1984/85 (F1 Dnr: 53/85.24) s 4.

<sup>536</sup> Statliga utredningar, t. ex. SOU 1973:58 och SOU 1977:66.

<sup>537</sup> Ämnesutbildningen mellan 1986 och 1991 bestod av Omvårdnad 5 p, Vårdpedagogik 5 p, Vård och samhälle 5 p och Specialarbete 5 p (F6).

forskningsanknytning redan tidigare funnits i vårdlärarytbildning underlättar högskoleanknytningen. Efter ett inledningsvis svalt bemötande ökar intresset för forskning och forskningsanknytningsfrågor i kollegiet. Detta resulterar i aktiviteter som intern och extern fortbildning, arbetsgrupper, deltagande i nationella konferenser, temadagar, forskningsprojekt och lektorstjänster. Under 1990-talet disputerar flera av vårdlärarytbildarna. Läroplansteorin är det teoretiska perspektiv som får störst inflytande i vårdlärarytbildarnas kunskapskultur. En annan teoretiker som får inflytande är Katie Eriksson. De föreställningar och värden som kunskapskulturen omfattas av, anses stå i motsatsställning till det medicinska paradigmets föreställningar och värden, vilket får till följd att samhälls- och beteendevetenskap förordas framför naturvetenskap. Andra verksamma föreställningar i kunskapskulturen är att läraren bör vara såväl forskningskonsument som forskningsproducent och praktikutvecklare. För att kunna uppfylla detta anses forskningsmetodiska kunskaper, ett kritiskt betraktelsesätt och perspektivseende vara viktigt.

# Kap 10 – Gruppbaserad personlighetsutveckling 1979-1999

## Introduktion

Detta kapitel berör samma period som det förra, men här granskas det andra huvudstråket - gruppbaserad personlighetsutveckling. Inledningsvis redogör jag för föreställningar om den balanserade lärarutbildningen, vilka är synliga i både intervjuutsagor och dokument. Därefter granskas centrala föreställningar i det grupporienterade, personlighetsutvecklande synsättet. Ett inslag som varken hör hemma under personlighetsutveckling eller forskningsanknytning, men som ändå är värt att uppmärksamma är det didaktiska innehållet som funnits med hela tiden även om det ändrat skepnad. Jag redogör även för den differentiering av vårdlärarutbildarnas arbetsuppgifter som sker, och de spänningar som uppstår mellan individualitet och kollektivitet. Avslutningsvis görs en analys av perioden 1979-1999 som är gemensam för kapitel 9 och 10.

## Den balanserade lärarutbildningen

I de intervjuer jag gjort finns ett i stort sett gemensamt tema som innebär att intervjupersonerna framhåller att efter de turbulenta sjuttiotalsåren uppstod en balans i vårdlärarutbildningen. Denna balans beskrivs ibland som frihet inom en bestämd ram. I verksamhetsberättelsen 1981/82 beskrivs den på följande sätt:

Under perioden 1979-1982 har vi strävat efter att få bättre balans i utbildningen mellan utbildningens krav på kunskaper och färdigheter samt attityd- och personlighetsutveckling. Vi har därvid försökt kombinera våra erfarenheter från den extremt undervisningsteknologiska perioden med våra erfarenheter av den elevstyrda och behovsorienterade undervisningen på 70-talet. Det innebär att utbildningen är strukturerad i kurser med fasta ramar för tid, kun-



skapsmål och examination men med utrymme för lärarkandidaterna att påverka innehåll och arbetsform på planeringsstadiet.<sup>538</sup>

De två tidigare perioderna bildar således utifrån denna utsaga en bas med erfarenheter som under 1980-talet mynnar ut i en utbildning som nästan alltid beskrivs i positiva ordalag av intervjupersonerna.

En variant på temat om den balanserade utbildningen blir synlig i nästa verksamhetsberättelse 1982/83, där en mer tydlig framskrivning sker.<sup>539</sup>

Vårdlärarlinjens lärare har en gemensam och medveten strävan att med ämnesinnehåll och ett grupporienterat arbetssätt utbilda vårdlärare, som har viljan och förmågan att delta i ett förverkligande av vård- och omsorgspolitiska mål. Dessa mål kräver förutom ämnesteoretiska och specifika tekniska färdigheter också ett samhällsengagemang, kunskap och intresse för hur människor fungerar som individer och i grupp, samt vilja och förmåga att samarbeta.<sup>540</sup>

I denna utsaga blir den tidigare nämnda attityd- och personlighetsutvecklingen mer uttalad medan studerandeinflytandet inte nämns. Här lyfts också den statliga arenans intentioner fram för att legitimera den inriktning av utbildningen som valts. Det som är påtagligt är att det finns spänningsfält mellan olika poler; spänningsfält som måste balanseras för att uppnå den utbildning som eftersträvas. Vilka är då dessa? Dels ställs *ämnes-/kunskapsinnehåll* och *grupporientering* mot varandra, vilket kan ses som en balanserad akt. Ett tydligare fastslaget ämnesinnehåll kräver balans, och detta uppnås genom att nämna gruppen som bas i undervisningen. Därefter talas det om att både *vilja* och *förmåga* krävs för att vårdlärarna ska bli de aktörer som den statliga arenan eftersträvar. I fortsättningen av citatet kan sedan *förmågan* kopplas till ämnesteoretiska och tekniska färdigheter liksom kunskap om människan som individ och gruppmedlem, medan *viljan* kan kopplas till samhällsengagemang, intresse för människor och samarbetsvilja. Balansen i citatet handlar inte längre så mycket om frihet för de studerande inom bestämda ramar, så som fallet var i det tidigare citatet. Det handlar i stället om en balans mellan kunskaper och färdigheter å ena sidan och en mentalitetspåverkan å andra sidan, vilken går ut på att väcka de studerandes engagemang, intresse och vilja att samverka.

Det blir också i denna utsaga tydligt vad som anses vara det specifika i den egna kulturen, vilket orden ”förutom” och ”också” signalerar. Ämnesteoretiska och tekniska färdigheter förstås därför som det ej ifrågasatta i den vidare utbildningskontexten, medan de kunskaper och färdigheter som

<sup>538</sup> Verksamhetsberättelse 1981/82 (F1 Dnr 44/82) s 1.

<sup>539</sup> Värt att påpeka är att rubriken till denna beskrivning är: ”Minskad lärartäthet – ett hot mot vårt arbetssätt”, vilket innebär att argumentationen ska ses som ett inlägg i en debatt om vilka ekonomiska medel som utbildningen ska tilldelas.

<sup>540</sup> Verksamhetsberättelse 1982/83 (F1 Dnr 85/83) s 3.

nämns efter ordet ”också” kan ses som det som vårdlärarutbildarna fäster stor vikt vid och känner ett behov att argumentera för. Kanske finns behovet på grund av en känsla att denna mentalitetspåverkan riskerar att marginaliseras i den kontext som högskolan utgör.

Ytterligare en förskjutning i vad som ska balanseras sker i verksamhetsberättelsen 1984/85.<sup>541</sup>

Den lärarutbildning vi ger idag har ambitionen att ge fungerande kunskaper till blivande lärare. Med ”kunskap” menar vi inte enbart ämnes/faktakunskaper utan också kunskaper om, hur vi som individer/lärare kan tillsammans med våra studerande skapa en social miljö, som om möjligt stimulerar alla till inläring. Vi anser att vi gör det bäst genom att under en lärarutbildning erbjuda de studerande stor kontaktyta med varandra och med sina lärare, en kontaktyta där inlästa kunskaper kan bearbetas mot den verklighetsbakgrund, som var och en av oss upplevt och upplever.<sup>542</sup>

Medan ämnes- och faktakunskaper utifrån ett generellt begrepp fortfarande får stå för det som det egna, specifika kontrasterar mot, framhålls nu skapandet av en stimulerande miljö för alla elevers inläring som det centrala. Lösningen är dock fortfarande den grupporientering som tidigare påtalats.

Trots att texten försöker framhålla balansen som positiv, det ultimata, i och med att erfarenheter från två olika inriktningar förenats, blir tonen i de påföljande verksamhetsberättelserna mer av ett argumenterande *för* den grupporienterade inriktningen, något som kan tolkas både som att denna inriktning är den dominerande i kunskapskulturen, men också som att denna inriktning kräver en argumentation för att bli accepterad inom lärarhögskolan som helhet. Det som också är påtagligt är att det inom kunskapskulturen, i och med de handlingar som visar på en orientering mot forskningsanknytning, också borde finnas divergerande uppfattningar om vad som är viktigt att kunna och veta. I dessa verksamhetsberättelser framställs kollektivet dock som ett mycket enigt ”vi”, ett ”vi” som kanske till viss del kan ifrågasättas. Utsagorna pekar på en vilja att framställa kollektivet som enigt när det gäller föreställningar om kunskap och lärande.

I de interna protokollen blir dock stundtals motsättningarna påtagliga. 1990 blossar en livlig diskussion upp vid ett arbetsmöte där frågan om vårdlärarlinjens framtida profil tas upp.<sup>543</sup> Här ställs kunskaper i omvårdnadsvetenskap emot praktikens utrymme. Flera försvarar praktiken i och med att den anses bidra till att en läraridentitet utvecklas, medan andra hävdar att

---

<sup>541</sup> Denna argumentation framförs i en tid när distansundervisning och deltidsstudier har lyfts fram som ett alternativ för att få fler studerande till utbildningen efter att utbildningsarvodet tagits bort. Vårdlärarutbildarna argumenterar emot denna förändring.

<sup>542</sup> Verksamhetsberättelse 1984/85 (F1 Dnr: 53/85.24) s 4.

<sup>543</sup> Arbetsmöte 1990 11 06 (A3).

kraven på kunskaper inom omvårdnadsvetenskap har skärpts och att detta ämne därför behöver utrymme.<sup>544</sup>

## Integrerande, balanserande akter

Det finns också balanserade akter mellan de olika stråken eller klustren av föreställningar i kunskapskulturen där försök att integrera dessa görs. Projekt är en arbetsform som utvecklas under det tidiga 1980-talet och som används ganska flitigt inom vissa områden. I talet som kringgärdar projekt som arbetsform är det återigen balansen i utbildningen som framhålls. Det projektorienterade arbetssättet definieras som en undervisning där färdighetsträning och personlighetsutveckling förenas med förberedelse för forskning och utvecklingsarbete.<sup>545</sup> Detta sätt att förena personlighetsutveckling med forskning kan ses som ett försök att utjämna den spänning som råder mellan dessa två inriktningar.<sup>546</sup>

Ytterligare en integrering kan sägas ske när en av informanterna vid intervjutillfället knyter samman forskningsanknytning med vikten av lyhörddhet och grupporientering.

... det blev ju mer och mer utav det här med forskningsanknytning. Det var bra när man kunde börja jobba med omvårdnadsämnet från en annan utgångspunkt, att hur man möter människor och människan. För det är en sak att vara en speciell sjukdom, men hur upplever den här människan sin sjukdom och sin behandling och hur kan jag möta ... Och det är olika från person till person, och det innebär ju att jag som människa måste vara öppen och mottaglig för signalerna. Och ställa dom rätta frågorna ... (Britta)

Britta kopplar sedan ihop ämnesutvecklingen i omvårdnad med gruppövningar utifrån ett gruppdynamiskt synsätt, i och med min fråga om hur man uppnår detta mål i en lärarutbildning.

Ja, hur tränar man det då på en lärarutbildning. Då måste man ha sådana undervisningsmetoder att eleverna får konfronteras i grupp. Och för det första får avläsa varandra i den gruppen och lösa sina konflikter i undervisningssituationen. (Britta)

---

<sup>544</sup> Sjuksköterskornas forskningsämne kallas omväxlande för vårdvetenskap och omvårdnadsvetenskap. Även begreppet "omvårdnad" används, men detta begrepp kan innebära såväl omvårdnad som praktik, ämne eller forskningsdisciplin. Jag använder främst begreppet omvårdnadsvetenskap i min framställning.

<sup>545</sup> Carlson 1982 s 90. Dorrit Carlson besökte institutionen för vårdlärarutbildningen och var författare till en bok som handlade om det projektorienterade arbetssättet i vårdutbildningar; en bok som ingår i litteraturlistan för lärarstuderande så sent som 1990.

<sup>546</sup> Se också Heymans beskrivning, 1989 s 29.

Intressant är här de trådar som på ett snabbt sätt knyts mellan det jag betecknar som skilda stråk; forskningsanknytning och ett gruppinriktat, gruppdynamiskt synsätt via ämnet omvårdnad. Gruppdynamiska övningar ses som medel för att uppnå önskvärda förmågor; förmågor som i och med att ett nytt vetenskapsområde, omvårdnadsvetenskap etablerats, börjat definieras som viktiga i vården. Etableringen av omvårdnadsvetenskap kan därför ses som positivt både av de vårdlärarutbildare som främst är intresserade av forskningsanknytning och av dem som främst företräder det grupporienterade synsättet.

Ytterligare en balanserande akt, denna gång mellan ämne och pedagogik kan ses i förslaget att två lärare samarbetar om en lärarkurs där den ena är ämneskunnig och den andra pedagogiskt kunnig.<sup>547</sup>

## Att lära känna sig själv – pedagogiskt drama/dynamisk pedagogik

Ett ämne som introduceras i mitten av 1970-talet är pedagogiskt drama, ett begrepp som kan ses som synonymt med begreppet dynamisk pedagogik. Ämnet får ännu större betydelse under 1980-talet i och med att det blir obligatoriskt 1980 och ersätter de gruppamtal som funnits sedan 1973.<sup>548</sup> 1991 har ämnet 2 poäng av den totala vårdlärarutbildningens sextio poäng. 1993 utökas kursen till en fempoängskurs men blir då ett av några valbara alternativ. Pedagogiskt drama används även som arbetsform i andra ämnen inom utbildningen, t. ex. i vårdpedagogik och vårddidaktik. Tre av vårdlärarutbildarna har genomgått utbildning till dramapedagog vid Kordainstitutet, det institut som Dan Lipschütz grundade och var verksam vid.<sup>549</sup>

Gudrun uttrycker centrala tankar i dynamisk pedagogik när hon yttrar följande:

Självkänedom... nåt som hela tiden för mig varit det absolut viktigaste för en lärare är att kunna granska sig själv ... lite kritiskt och dra lärdom av sina misstag så att säga ... (Gudrun)

Självkänedom kan ses som ett nyckelord inom dynamisk pedagogik. I dynamisk pedagogik utforskas det egna jaget och detta jags relation till en grupp, utifrån syftet att få ökad självkänedom. Målet med dynamisk pedagogik, enligt Lipschütz, är att individen ska upptäcka vad som är det autentiska självet och vad som är "ett utifrån styrt marionettspel".<sup>550</sup> Lipschütz

<sup>547</sup> Arbetsmöte 1992 03 10 (A3).

<sup>548</sup> Ringberg, 1987 s 13.

<sup>549</sup> Se en kort beskrivning av Lipschütz i fotnot i kap 8. Några informanter nämner också Dan Lipschützs idéer som en utgångspunkt för undervisningen i pedagogiskt drama.

<sup>550</sup> Lipschütz 2004 s 25.

anser att dynamisk pedagogik bidrar till ett mer demokratiskt samhälle, eftersom människor som deltagit i gruppdynamiska övningar tänker mer självständigt och vågar ifrågasätta auktoriteter. Spontanitet ses som en egenskap som bidrar till att människan inte lika lätt låter sig styras av auktoriteter.<sup>551</sup>

Lärandet sker genom strukturerade lärandesituationer där övningar presenteras av ledaren. I den gestaltande fasen ska det språkliga och logiska tänkandet överges och ersättas av ett mer primitivt och irrationellt tänkande. Intentionen att det handlar om att komma åt det inre inom människan, och att den skapande processen förväntas öppna dörrar till tidigare stängda, inre rum blir synlig i nedanstående beskrivning.

Skapandet ger oss ett slags bekräftelse på vår identitet. Vi kan finna det unika inom oss i den skapande processen. Genom att våra inre upplevelser gestaltas på olika sätt kan vi få en bättre överblick samt perspektiv på dem. Vi kan förstå och så småningom behärska våra tankar, känslor och fantasier. Den skapande processen kan på så sätt bli ett viktigt redskap för självförståelse.<sup>552</sup>

I bearbetningsfasen sker sedan en analys av det som skett under gestaltningen, för att begreppsliggöra det som skett. Här handlar det om att gå tillbaka ”till tidigare utvecklingsnivåer och där få tillgång till så stora delar av personligheten som möjligt”.<sup>553</sup> Den tillåtande, icke konkurrensinriktade gruppen fyller en funktion i denna bearbetning av upplevelserna. Gruppen ska också bidra med uppfattningar om hur individen fungerar i relation till övriga gruppmedlemmar.

Pedagogens/ledarens roll är central. Viktigast är att skapa ett tillitsfullt klimat i gruppen. Detta sker bland annat genom att ledaren inte ska dominera gruppen eller utöva ett auktoritärt ledarskap. Hon ska se till att jämvikt råder och att alla i gruppen får samma utrymme. På ett diskret sätt ska hon ha ett varmt intresse för varje deltagare. Ledaren ska inte värdera deltagarnas prestationer, utan uppmuntra mångfald och nya idéer. Inledningsvis ska hon vara försiktig med att vara alltför personlig, eftersom en bindning till henne skulle kunna försvåra deltagarnas arbete att finna en spontan personlighet.<sup>554</sup> För att gestaltning och bearbetning ska leda till ökad kunskap om det egna självet, krävs även noggranna presentationer av övningarna liksom bearbetningsfrågor, särskilt när gruppen inte är bekant med pedagogiken. Även om individen lär sig själv genom erfarenheter och sökande i sitt inre, är inramningen således viktig.

Likheterna mellan Lipschütz beskrivning av dynamisk pedagogik vad gäller mål, ursprung och arbetssätt stämmer väl med föreställningar som

---

<sup>551</sup> A.a s 31-32.

<sup>552</sup> Lipschütz 1976 s 19.

<sup>553</sup> A.a s 16.

<sup>554</sup> Lipschütz 2004 s 40-49.

uttrycks i kunskapskulturen. I kursplanen för vårdlärlinjen från 1991 beskrivs kursen i pedagogiskt drama på följande sätt:

Undervisningen syftar till att ge de studerande en möjlighet att nå kunskap om grupper och hur attityder och värderingar uppkommer. Den avser att ge tillfälle till att bearbeta egna upplevelser, attityder och värderingar och därigenom utveckla självkännet, självförtroende och förståelse för interaktion i skilda grupper. [...]<sup>555</sup>

Att föreställningar om vikten av pedagogiskt drama ses som centralt i en lärarutbildning syns i en text från 1994, där kompetenser i kollegiet tas upp.

Pedagogiskt drama som en metod att utveckla kunskap om sig själv, sitt förhållningssätt som gruppmedlem eller ledare tycker vi är ovärderligt i en lärarutbildning.<sup>556</sup>

Föreställningar i kunskapskulturen är att kunskaper om sig själv i förhållande till andra är centralt för läraryrket.

## Föreställningen om gruppen som bas för lärandet

Under den tidigare perioden, 1975-1978, blev föreställningar om att gruppen är ett viktigt medel för att lärande ska ske centrala i kunskapskulturen. Grupporienteringen försvinner inte under perioden, vilket synliggjorts ovan. I stället går det att tala om ett befästande av grupporienteringen, vilket innebär att värdet får en fastare förankring i kunskapskulturen.

Däremot blir det i praktiken mindre utrymme för gruppövningar i undervisningssituationer främst under 1990-talet, eftersom antalet undervisningstillfällen då kraftigt minskar. Under 1990-talet finns dock indelningen av studerande i basgrupper kvar, vilket innebär att dessa grupper förväntas arbeta tillsammans mellan de möten som sker med lärare och hela gruppen av lärarstuderande. Jag ska nedan ge exempel som visar på den starka fokuseringen av gruppen över hela tidsperioden.

Kunskap om hur grupper fungerar är centralt. I kursplaner framhålls att den lärarstuderande ska förstå ”sociala och psykologiska faktorerers inverkan på grupperns beteenden, attityder och utveckling”.<sup>557</sup> Det viktigaste är dock inte att de studerande ska tillägna sig dessa kunskaper från betraktarens utikispunkt, utan grupporienteringen ska genomsyra utbildningen till vårdlära-

<sup>555</sup> Lokal kursplan 1991, ped drama 2 p (F6). Samma grundtankar uttrycks i kursplan ped drama 5p från 1993 (F2D).

<sup>556</sup> Till utbildnings- och forskningsavdelningen från Enheten för vårdpedagogik 1994 10 26 (F1 Dnr: 41-67/94).

<sup>557</sup> Kursplan 1991. Detta framhålls också i praktisk pedagogisk plan 1978, 1980, 1982 liksom i verksamhetsberättelsen 1981/82.

re på ett sådant sätt att synsättet också integreras i en kroppslig och känslomässig förståelse, inte bara en intellektuell. Det handlar då om att själv delta i grupper för att uppleva gruppprocesser.

När det gäller projektstudier tas följande beslut på ett kollegiemöte.

Med tanke på målet med lärarutbildningen ansågs det väsentligt att arbetet sker i grupp. Den principen bör inte frångås annat än i absolut undantagsfall.<sup>558</sup>

Intentionerna för specialarbetet är också samverkan, dock i mindre skala. I ämnesplanen från 1986 påpekas att två personer är det ideala antalet vid specialarbetets genomförande, medan en eller tre kan förekomma i undantagsfall.<sup>559</sup>

Att kunna samarbeta med andra människor ses som centralt. Att utveckla samarbetsförmåga framhålls vara ett av lärarutbildningens främsta mål, eftersom läraren både ska kunna arbeta i lärarlag och samarbeta med eleverna.<sup>560</sup> Lärarutbildarna menar att denna samarbetsförmåga går att träna under utbildningen i olika gruppstorlekar.<sup>561</sup> Det handlar även om att utveckla ett ledarskap och att kunna hantera och lösa konflikter som uppstår i grupper.<sup>562</sup>

Ett sent exempel på grupporienteringen syns i ett studiebrev från läsåret 1998/99, där följande praktikuppgift presenteras.

Under din praktik på omvårdnadsprogrammet kommer du att arbeta med grupper och ledarskap. Välj ut en grupp som du har mött under din praktik. Gör en analys av gruppen ur ett gruppsykologiskt perspektiv.<sup>563</sup>

Föreställningar i kunskapskulturen är att kunskap om hur grupper fungerar är viktigt. Detta lärande anses främst ske genom att själv delta i grupparbete. Verksamma föreställningar är att då utvecklas såväl samarbetsförmåga som konfliktlösningsförmåga.

---

<sup>558</sup> Arbetsmöte 1984 03 20 (A3).

<sup>559</sup> I praktiken verkar detta dock inte efterlevas, eftersom det händer att upp till sex personer gör specialarbetet tillsammans. (Titlar och författare till specialarbeten finns arkiverade i F 3, F 2 D, F 2 E och F 2 F.)

<sup>560</sup> Verksamhetsberättelse 1982/83 (F1).

<sup>561</sup> Litteratur som berör arbete i grupper är t. ex. ”Arbete i lag och grupp” av Gerhard och Gerd Arfwedson; en bok som bearbetas kapitelvis i grupper och redovisas och diskuteras i tvärgrupper i dess helhet 1986. Boken finns kvar i litteraturlistan 1991 (F3).

<sup>562</sup> Litteratur om ledarskap dyker upp på 1990-talet, t. ex. Svedbergs Gruppsykologi.

<sup>563</sup> Studiebreve för lärarutbildningskurs Vårdpedagogik II 5 p, 41-60 p, distans, helfart, läsåret 1998/99 (F2F).

## Att behärska många arbets- och examinationsformer

Grupporientering är nära förknippad med de arbets- och examinationsformer som används. Mångfald i arbetsformer framhålls som ett ideal, i både dokument och intervjuutsagor, liksom en mångfald av examinationsformer. Trots att denna beskrivning kan ses som neutral vill jag hävda att mångfald i detta fall signalerar att det lästa och skrivna ordet inte ska få dominera, och inte heller det individuella arbetet. Mångfald i arbetsformer kan ses som en balansakt på samma sätt som jag kontrasterat ämnesstudier mot elevinflytande, personlighetsutveckling och grupporientering. Mångfald kontrasteras mot mer traditionella metoder som föreläsningar, litteraturstudier och skriftliga prov. Av denna anledning har jag valt att presentera föreställningar om vikten av att som lärare behärska många arbetsformer som en del av det gruppdynamiska och personlighetsutvecklande stråket.

I verksamhetsberättelsen 1981/82 framhålls varierade arbetsformer som något centralt i lärarutbildningen liksom i ett flertal kursplaner.<sup>564</sup> En lärarstuderande ska i sin egen utbildning få ta del av ett flertal arbetsformer och utvärdera dessa, för att sedan ha egna erfarenheter vid planering av undervisning för de kommande studenterna. Anna säger så här:

... det var ju det hela vår lärarutbildning gick ut på väldigt mycket att det sättes vi jobbade med lärarkandidaterna, det utvärderade vi ju sen som arbetsform.[...] ... här blev det ju på något sätt att dels var det då något innehåll i det, men det var ju också en arbetsform. (Anna)

Anna beskriver det dubbla synsättet med fokus på både innehåll och arbetsform, något som också pekar på den vikt som i kunskapskulturen läggs på arbetsformen. Som jag redogjort för tidigare står intresset för arbetsformer för något mer än hur ett visst kunskapsinnehåll ska läras in på bästa sätt. Specifika arbetsformer ses i sig som en förutsättning för att vissa önskvärda lärarförmågor ska utvecklas, personella och interpersonella förmågor som självkänedom och samarbetsförmåga; kunskaper som inte kan läras utan att erfaras.

Undervisningen ska bedrivas med metoder som underlättar kommunikation och samarbete, men arbetsformerna ska också stimulera till eget initiativtagande, kritiskt tänkande och problemlösning.<sup>565</sup> Här lyfts de forskningsrelaterade förmågorna, kritiskt tänkande och problemlösning, även om det i intervjuutsagor är tydligt att ett reflekterat tänkande och problemlösning i högsta grad anses vara nödvändigt i såväl det vardagliga lärararbetet som i gruppdynamiska övningar.

I kursplaner nämns ett flertal arbetsformer. Exempel är föreläsningar, gruppdiskussioner, litteraturstudier, seminarier, pedagogiskt drama, gruppar-

<sup>564</sup> Detta framhålls t. ex. i både den lokala planen 1980 och 1991 (F6).

<sup>565</sup> A.a.



beten, uppsatsskrivande, projektarbete, praktiska övningar och videoinspelning. I intervjuutsagorna nämns ytterligare några, case-studier och problem-baserat lärande. Dessa arbetsformer skär genom både ämnesutbildning och praktisk pedagogisk utbildning.

Greta minns det projektorienterade arbetssättet:

Jag och XX jobbade mycket med projekt och hon var en utav dom drivande, så vi försökte skapa olika typer av projekt. Det blev väl aldrig så renodlat ... som man gjorde då inom grund- och gymnasieskolan, där man byggde båtar och allt vad det nu var ... [...] Det var ju ofta sånt som var knutet till pedagogik, metodik. Att försöka skapa olika, att gå ut och träffa människor ute på fältet och försöka få in andra i gruppdiskussioner som var utifrån. Men vi hade fortfarande gott om pengar så man kunde då engagera folk utifrån. (Greta)

I några fall sammanfaller arbetsform och redovisningsform. I specialarbetet och i projektarbetet är redovisningsformen integrerad i själva uppgiften. I övrigt förespråkas mångfald även när det gäller examinationsformer.<sup>566</sup> På samma sätt som den lärarstuderande ska få erfarenhet av olika arbetsformer ska också erfarenhet fås av olika examinationsformer, och de ska liksom arbetsformerna upplevas. Examinationsformer som nämns i kursplanerna är litteraturredovisningar, arbeten utförda individuellt eller i grupp, skriftlig och muntlig redovisning av tillämpningsuppgifter, planering och ledning av ett seminarium, opponering på uppsats och deltagande i praktiskt grupparbete. Rollspel nämns av ett par informanter. Förutom dessa redovisningsformer ställs ett aktivt deltagande i undervisningen som krav i vissa fall.<sup>567</sup>

Informanterna förtydligar den något diffusa bild som fås utifrån kursplanerna när det gäller examinationsformer. Greta berättar:

I pedagogik/metodik hade vi nästan aldrig några skriftliga tentor under den här perioden som jag var där, utan det var mer den här typen utav redovisningar av det de läst och diskuterat och skapa seminarier och diskutera i seminarieform. (Greta)

Att seminariet är centralt framgår också i andra informanters utsagor. I seminariet kunde både muntliga redovisningar samt muntliga redovisningar av skriftliga uppgifter ske. Gudrun menar att i seminariet fick också de studerande försvara sina åsikter och tankar inför både lärare och grupp.

Greta nämner att skriftliga kunskapsprov inte används av vårdlärarutbildarna, utan de skriftliga uppgifter som ges är rapportskrivningar. Det innebär att den studerande får en uppgift som hon/han arbetar med hemma och som sedan lämnas in och bedöms. I och med att medicinska ämnen försvinner

<sup>566</sup> Framhålls i bl a lokala planer 1980 och 1991 (F6).

<sup>567</sup> Detta krav ställs i några planer från 1991 och 1993 i vårdpedagogik, vårddidaktik och pedagogiskt drama (F2D och F3).

1986 försvinner också de skriftliga salstentorna helt.<sup>568</sup> Trots att föreläsningar ses som accepterat, om än i begränsad omfattning, gäller inte detsamma för det skriftliga provet. Anna säger:

Vi hade ju synen på det här mera dynamiska projekt- och gruppinriktade arbetssättet. Och var det så att någon kom och sa att nu vill jag ha föreläsningar och ge skrivning, då tror jag att vi skulle haft en väldigt allvarlig diskussion innan om varför detta just nu...[...] vi tyckte väl då att det var ett stadium som var passerat, det hade vi kommit ifrån. (Anna)

När det gäller detta motstånd mot skriftliga prov har Gudrun samma uppfattning. Hon beskriver att en kollega vid ett tillfälle i mitten av 1980-talet gav henne frågan om de skulle våga ge lärarkandidaterna en skriftlig tentamen.<sup>569</sup>

Alltså det satt kvar ... kulturen och tidsandan och ... 85 på Thorildsplan alltså när det gäller institutionen var den att ... det var nästan otänkbart att ge lärarkandidater en skriftlig individuell tentamen. (Gudrun)

Sammanfattningsvis vill jag hävda att betoningen av mångfald kan ses som att föreställningar om att traditionella arbets- och examinationsformer bör utmanas, är verksamma i kunskapskulturen. Utmaningen har sin grund i föreställningar om att lärande främjas av kommunikation och samarbete. Vissa kunskaper, som ses som centrala, t. ex. självkänedom kan inte läras utan samverkan med andra. Dessa föreställningar innebär att det ses som centralt för lärare att behärska ett flertal arbetsformer, inte bara de traditionella. Genom att få uppleva olika arbetsformer anses den lärarstuderande själv kunna bilda sig en uppfattning om vilka arbetsformer som passar i olika sammanhang. Att skriftliga salstentor anses vara förkastliga tolkar jag som att verksamma föreställningar i kunskapskulturen är att kunskaper som går att mäta i salstentor *inte* är de centrala kunskaperna för läraryrket. Det gäller såväl förmågor som självkänedom och samarbetsförmåga som kritiska, problematiserande förmågor. Den skriftliga salstentan verkar också, mer än andra traditionella arbets- och examinationsformer, uppfattas som en symbol för en pedagogik man i kunskapskulturen inte längre vill kännas vid.

## Att erövra en didaktisk förmåga

En föreställning som aldrig försvinner helt i kunskapskulturen är att didaktik är viktigt i en lärarutbildning. Med didaktik avser jag då metodisk kunskap

---

<sup>568</sup> Möjligen anordnas skriftliga kunskapsprov fortfarande i psykologi menar Greta, dock oklart om det är under den första hälften av 1980-talet eller den senare.

<sup>569</sup> Gudrun arbetade inte vid vårdlärarutbildningen under perioden 1975-1978.

som behövs i undervisningskontexten och i det mer generella, praktiska lärarbetet.

Karaktären på vad som bör läras in kan ses som både föränderligt och konstant över tid. Föränderligt på så sätt att det givetvis inte är en disposition med samma preciseringsgrad som efterfrågas under 1990-talet som under 1960-talet, men det finns likheter i vilken typ av kunskap som ingår i kursplanerna. I 1993 års kursplan är ett syfte med delkursen på 10 poäng i didaktik/vårdpedagogik att de lärarstuderande ska tillägna sig kunskaper om undervisningens förutsättningar, planering, genomförande och utvärdering. I innehållet ingår kunskaper om regelsystem, undervisningsprocessen, undervisningens effekter och resultat. I delkursen i didaktik från 1991 års kursplan finns fortfarande undervisning i röst- och talvård och tekniska läromedel. Även om kunskaper inom det ämne som ska undervisas nu ska vila på vetenskaplig grund gäller det fortfarande att som lärare kunna förmedla ett ämnes-teoretiskt innehåll. Den övningsundervisning som ägde rum under de allra första fortsättningskurserna på 1920-talet finns kvar i annorlunda tappning även under den teoretiska, icke praktikförlagda, delen av vårdlärarutbildningen, när det sägs att: ”De studerande skall lära sig att agera inför olika gruppstorlekar och få möjligheter till återkoppling ...”<sup>570</sup> Ett nytt inslag i det didaktiska kunskapsområdet under 1990-talet är dock att det påpekas att läraren ska ha ett etiskt förhållningssätt förutom det didaktiska.

## Spänningen mellan differentiering och kollektivitet

Under 1980-talet sker en tydlig differentiering av arbetsuppgifter bland studieledarna. Detta ses inte som helt oproblematiskt, eftersom ett kännetecken i kollegiet har varit den kollektiva anda, där alla har haft ganska likartade arbetsuppgifter. Fortbildningen under 1970-talet och under 1980-talet leder till att vårdlärarutbildarna utvecklar olika specialiteter. Ändå finns ett tydligt inslag av kollektiv fortbildning under den första hälften av 1980-talet: gemensamma kurser i forskningsmetodik och vårdteorier, grupprelationsträning i kollegiet utifrån Arne Sjölungs övningar, gemensam fortbildning i storgruppsdynamik samt fem dagar tillsammans med en organisationspsykolog.<sup>571</sup> Därefter styr i högre grad olika intresseinriktningar i t. ex. psykologi, drama, vårdpedagogik, omvårdnad, internationalisering, jämställdhet och läroplansteoretisk forskning mot en mer individuellt inriktad fortbildning och tillika alltmer differentierade arbetsuppgifter. I och med uppbyggnaden av de forskningsöverbyggande kurserna blir vissa ansvariga för dessa, medan andra till största delen är ansvariga för lärarutbildningen. Denna uppdelning

---

<sup>570</sup> Lokal kursplan 1991 (F6).

<sup>571</sup> Arbetsmöte 1981 11 24 (A3), verksamhetsberättelse 1984/85 (F1), arbetsmöte 1984 04 03 (A3).

försöker man motverka. En av de viktigare frågeställningarna vid ett arbetsmöte 1984 är om traditionen att följa en lärarkurs ska överges och vissa studieleddare i stället ska specialisera sig på vissa ämnesområden.<sup>572</sup> En majoritet är för en uppdelning även om det inte råder enighet om detta. Vid ett arbetsmöte 1985 påpekas dock vikten av att vårdlärarutbildarna både undervisar på lärarlinjen och i enstaka kurs.<sup>573</sup>

Heyman påtalar också den differentiering som sker efter högskoleinträdet 1977. Detta märks, förutom i differentieringen av arbetsuppgifter, att enskild fortbildning ersätter den kollektiva efter 1983-84. Heyman skriver:

Differentieringen av lärarkåren kan sägas ha inletts redan 1978 och 1980, då lektoraten i vårdkunskap respektive pedagogik inrättades. Tidigare undervisade samtliga lärare i samtliga delämnena förutom i pedagogik; här ansvarade de två lärarna som var fil kand.<sup>574</sup>

I Heymans intervjumaterial framträder vårdlärarutbildarnas åsikter om att värden gått förlorade i den tilltagande individualiseringen. Kollektivet anses ha blivit utarmat i och med att hela utbildningen inte längre är alla lärares ansvar, och att de studerandes utveckling kognitivt och socialt inte kan följas över tid. Föreställningar som är verksamma är att en helhetssyn på den lärar-studerandes utveckling är viktig, liksom föreställningar om vikten av kollegial samstämmighet.

I informanternas utsagor framgår att före LÄTU-reformen 1986, är det vanligt att flera lärare undervisar en grupp gemensamt.<sup>575</sup> I informanternas berättelser beskrivs även några händelser där informanter upplevt ett avståndstagande på grund av avvikelser från den kollektiva inriktningen.

## Tolkning och analys 1979-1999

### Föreställningar och värden – stabilitet och förskjutningar

Föreställningar som har med forskningsanknytning och vikten av vetenskaplighet att göra etableras i kunskapskulturen under perioden. Ett värde som *systematik* får återigen ett uppsving i och med starka föreställningar om vikten av forskningsmetodik. Systematik i sig själv är dock inte tillräckligt i en

<sup>572</sup> Arbetsmöte 1984 11 20 (A3).

<sup>573</sup> Arbetsmöte 1985 04 09. (A3) Däremot ter det sig som att någon av vårdlärarutbildarna eller en grupp av vårdlärarutbildare fortfarande fungerade som kursledare i mindre omfattning. En informant påtalar att traditionen att följa en kurs försvinner definitivt i och med att utbildningen blir en renodlad gymnasielärarutbildning 1993.

<sup>574</sup> Heyman 1989 s 51.

<sup>575</sup> LÄTU reformen innebär att varje lärares undervisningstid ska preciseras tidsmässigt. Prop. 1984/85: 57.

vetenskaplig diskurs utan måste förenas med en kritisk analys. Eftersom analys kan ses som ett begrepp som används men tolkas olika är värdet *kritisk reflektion* ett begrepp som bättre uttrycker de föreställningar som får fäste i kunskapskulturen. Under den senare delen av perioden etableras även värdet *perspektivseende*.

Föreställningar om gruppens betydelse är starka. Värdet *grupporientering* visar sig på ett flertal sätt, t. ex. i arbets- och examinationsformer, i utsagor om målet för lärarutbildningen och i gruppdynamiska övningar. Främst är det föreställningar om gruppens betydelse för stimulerandet av kreativitet och produktivitet samt dess förmåga att bidra till personlighetsutveckling som framträder, inte betydelsen av gruppen som ett medel för att nå demokrati och medinflytande.

*Emotionalitet* är ett värde i och med att gruppdynamiska föreställningar är starka. Känslor och upplevelser ska lyftas och de ses som källor till kunskap. *Studerandeaktivitet* är ett värde som befästs och som synliggörs i föreställningar om vikten av elevaktiva arbetsformer och om elevens ansvar för det egna lärandet. I och med minskningen av lärarledda mötestillfällen utökas också de lärarstuderandes ansvar för att inhämta kunskaper utifrån de ramar som sätts. Det innebär också att vårdlärarutbildarnas kontroll över de lärarstuderandes lärande minskar. Värdet av studerandeaktivitet försvagas dock något jämfört med perioden 1975-1978, i och med att de lärarstuderande inte avkrävs aktivitet på samma sätt inom alla områden, t. ex. som deltagande i beslutsfattande grupper och i planering av studier etc. *Kreativitet* är ett centralt värde och kan bland annat urskiljas i föreställningar om arbets- och examinationsformer som ska främja de studerandes kreativitet.

Vid en jämförelse med perioden 1975-1978 går det att hävda att värdet *grupporientering* befästs. Värdena *emotionalitet* och *kreativitet* kvarstår medan värdet *intimitet* försvagas. Dels genom att det tydligt uttrycks att individen sätter gränser för hur djupt han/hon vill gå in i de gruppdynamiska övningarna, dels genom att den strävan som fanns tidigare att lära känna varandra utanför undervisningskontexten försvinner. Att antalet fysiska träffar minskar har också betydelse. Även om det inte går att säga att värdet *jämlikhet* helt försvinner, har detta värde inte längre samma framträdande plats, vilket gör att det inte kan ses som ett värde som präglar kunskapskulturen. Inte heller värdet *flexibilitet* kvarstår lika starkt som tidigare, trots att värdet inte helt överges.

### Ett riktat seende – exemplet utvecklingsarbete

I mitten av 1980-talet igångsätts ett utvecklingsarbete vid vårdlärarlinjen, vars mest synliga resultat är den förändrade ämnesutbildningen som realiseras 1986, vilket innebär att medicinska ämnen utesluts. Två av vårdlärarutbildarna, engagerade i det utvecklingsprojekt som leder till ett antal rapporter som berör vårdlärarutbildningen, introducerar tankar om detta utvecklings-

projekt vid ett arbetsmöte.<sup>576</sup> En tydlig inspiration från ett läroplansteoretiskt perspektiv syns i den analys som anses betydelsefull att göra, vilken innebär en granskning av urval, tid och organisation i den egna lärarutbildningen utifrån ett analyserande forskningsperspektiv. Även en ideologisk och praktisk nivå berörs, där den första innebär tankar om hur utbildningen bör vara, och den andra hur konkreta problem löses. Problemet som lyfts är att en utveckling av utbildningen är nödvändig. De introducerande studieledarna menar att en granskning behövs ur olika perspektiv, vilket kan ses som att värdena *perspektivseende* och *kritisk reflektion* är verksamma. Detta riktade seende har blivit möjligt genom den utveckling som har skett vid vårdlärarutbildningen efter införlivandet i högskolan.

Till skillnad från tidigare perioder finns inte något självklart sätt att hantera hur en utveckling av utbildningen ska se ut, dvs. hur detta problem ska lösas. Efter presentationen uppstår en diskussion där det uppges att ”många frågetecken uppstod”. De som anges handlar om hur denna utveckling ska påbörjas och frågan som ställs är:

Skall vi börja med vårdverkligheten?  
skolvardagen?  
oss själva?<sup>577</sup>

Frågeställningen speglar att utbildningen fortfarande ses som tydligt relaterad till en vårdverklighet, vilket jag tolkar som en relation till ”den vårdande praktiken”. Verksamheten är också relaterad till en skolvardag, något som kan förstås både som den skolvardag som finns vid lärarutbildningen och den skolvardag som finns vid vårdutbildningarna. Anknypningen till den vårdande praktiken och skolpraktiken innebär, i min tolkning, en koppling till de handlingar som utförs av vårdare och vårdlärare och till de villkor som omgärdar dessa handlingar. Eftersom förändring är en intention kan kopplingen till praktikerna förstås utifrån frågan: Hur ska vårdlärarutbildningen utformas utifrån våra intentioner, den praxis och de villkor som skolpraktiken omgärdas av? Hur ska vårdlärarutbildningen förändras med tanke på hur den vårdande praktik som utbildningen utbildar för ser ut?

Därefter flyttas fokus över från detta praktknära perspektiv till människan. Det är *vårdlärarutbildaren* som ska utvecklas. Fokus flyttas här till en förändring av subjektet, vilket innebär att föreställningen om *vikten av personlighetsutveckling* i ett förändringsarbete lyfts.<sup>578</sup>

Att inte det forskningsrelaterade perspektivet är tillräckligt för att utforma och utveckla vårdlärarutbildningen blir tydligt också i verksamhetsberättel-

---

<sup>576</sup> Arbetsmöte 1984 02 07 (A3).

<sup>577</sup> A.a.

<sup>578</sup> Även om jag anser att känslor är en viktig del i denna personlighetsutveckling har jag valt att inte använda begreppet emotionalitet, eftersom betoningen av känslor inte uttrycks explicit vid detta exempel.

sen för läsåret 1984/1985. Tre arbetsgrupper har tillsatts och arbetat utifrån de läroplansteoretiskt inspirerade frågorna ”vad”, ”varför” och ”hur”. I målsättningen anges att så förutsättningslöst som möjligt ge förslag till förändringar, dock med förbehållet: ”utan att sänka kraven på samarbetsträning mer än nödvändigt”.<sup>579</sup> Det blir här tydligt att värdet *grupporientering* i utbildningen inte får ifrågasättas i någon större utsträckning. Att värdet grupporientering/kollektivitet i studieledargruppen är viktigt blir synligt vid den fortsatta beskrivningen av det utvecklingsarbete som skett:

Samtidigt med detta arbete, har lärarna under fem fortbildningsdagar arbetat tillsammans med en organisationspsykolog. Vi har där försökt att kritiskt granska de hinder som finns för ett effektivare samarbete inom vår grupp. Den formen av handledning anser vi är nödvändig i sammanhang med förändringsarbete inom ett arbetslag.<sup>580</sup>

Här framhålls således vikten av balansen mellan de dominerande synsätt som råder: det forskningsrelaterade och det grupporienterade/personlighetsutvecklande. I beskrivningen av utvecklingsarbetet lyfts därför både den *systematiska/rationella/kritiska analysen* och det *psykologiska grupporienterade* synsättet fram, vilket utifrån Flecks beskrivning av det riktade seendet och lösningsförslag kan ses som ett uttryck för de differentierade tankestilar som råder, och också som ett försök till en integration av dessa.

Ytterligare ett tecken på att psykologin är starkt förankrad sker i en ansökan om medel ur jämställdhetsmiljonen.<sup>581</sup> Eftersom vårstyrken blivit mindre attraktiva har intagningspoängen till vårdlinjen blivit lägre, och detta har, enligt ansökan, medfört att elever med bristande självförtroende och låg motivation söker utbildningen. Därför vill man utöka undervisningen i utvecklingspsykologi integrerad med metodik för elever med inlärningssvårigheter vid vårdlärlarlinjen. Här är det intressant att problemet med bristande självförtroende och låg motivation direkt kopplas till utvecklingspsykologi, och inte till samhällsförhållanden och familjesituation. Det är också intressant att en koppling görs till elever med inlärningssvårigheter, eftersom motivation och självförtroende inte nödvändigtvis behöver bero på inlärningssvårigheter. Här bidrar det riktade seendet till att lösningar på problemet finns inom de ämnen som redan är starkt etablerade inom kunskapskulturen, psykologi och metodik.

---

<sup>579</sup> Verksamhetsberättelse 1984/85 s 5 (F1).

<sup>580</sup> A.a.

<sup>581</sup> Ansökan om medel ur jämställdhetsmiljonen (A1 bilaga till institutionsstyrelseprotokoll 1987 11 16).

## Forskningsanknytning och personlighetsutveckling - erfarenhetsrum och förväntanshorisont

I vårdlärarutbildarnas kunskapskultur finns sedan länge erfarenheter av att tillgodogöra sig forskningsresultat. Utbildningen har innehållit en ganska stor andel medicinska och psykologiska ämnen. Dessutom finns erfarenhet av metodskolning i och med att ämnen som utredningsmetodik och pedagogisk statistik länge funnits med i vårdlärarutbildningen. Det finns också erfarenheter från universitetsstudier, både tidiga amerikanska erfarenheter men också universitetsstudier i Sverige, främst under 1970-talet, där de senare studierna till stor del kan ses som en förberedelse inför införlivandet i högskolan. I kunskapskulturens förväntanshorisont finns också tidigt en strävan att vårdlärarutbildningen ska knytas till universitetet.<sup>582</sup> Uppbyggnaden av omvårdnadsvetenskap där de första stapplande stegen togs redan under 1960-talet är ett tecken på att ambitionen att närma sig vetenskapen funnits också inom den närliggande sjuksköterskekulturen.<sup>583</sup>

Detta rum av praktiska erfarenheter och förväntningar om universitetstillhörighet underlättar forskningsanknytningen. I jämförelse med andra utbildningar i liknande situation är vårdlärarutbildarna snabba med försöken att etablera en forskningsanknuten undervisning.<sup>584</sup> Spänningsfältet mellan det nya inslaget i förväntanshorisonten, där lärarkandidaten inte enbart ses som en praktikutvecklare utan också som en potentiell forskare, och erfarenhetsrummet, blir mindre än vid många andra utbildningar som införlivas i högskolan vid samma tid. Nya förväntningar på den blivande läraren som först förs fram av formuleringsarenan, införlivas i kunskapskulturen, även om styrkan i denna förväntan varierar över tid. Under perioden 1975-1978 har nämligen ett annat inslag i förväntanshorisonten dykt upp, som innebär att den blivande vårdläraren förväntas bli en personlighetsutvecklade individ med god självkänedom och samarbetsförmåga. Påbudet om forskningsanknytningen sker bara några år efter att visioner om denna lärare införlivats i kunskapskulturen. Till skillnad från visionen om det jämlika förhållandet mellan elev och lärare, etableras inslaget om den personlighetsutvecklade läraren i förväntanshorisonten, och inslaget som målar upp bilden av läraren som potentiell forskare utmanar denna nyetablerade vision.

Dessa två inslag i kunskapskulturen som rör förväntningar på den blivande vårdläraren, och som kan kopplas till forskningsanknytning respektive personlighetsutveckling, bidrar till ett underliggande spänningsfält, vilket jag kommer att beskriva nedan. Analysen anser jag vara viktig för att förstå de spänningar i kunskapskulturen som blivit synliga i både intervju- och doku-

---

<sup>582</sup> Se kap 9 där jämförelser med universitetets uppsatser görs.

<sup>583</sup> Se t. ex. Egidus och Norberg 1985.

<sup>584</sup> Se Eliasson, Holmberg och Tellgren, 2008, där vårdlärarlinjens, förskollärlinjens och textillärlinjens aktiviteter i riktning mot forskningsanknytning mellan åren 1977 och 1987 jämförs.



mentmaterialet. För att tydligt utmejsla de skillnader som finns lyfter jag främst personlighetsutveckling som den framställs inom pedagogiskt drama, medan forskningsanknytning främst kopplas till produktion av examensarbeten. Dessa två ytterligheter influerar i sin tur utbildningen som helhet på olika sätt.

### Ett internt spänningsfält i kunskapskulturen

Det är tydligt att läraren som individ, eller som Bernstein skulle ha uttryckt det - lärarens person, fokuseras under denna tidsperiod. Redan i mitten av 1970-talet har formuleringsarenans tankar om statlig centralstyrning fått ge vika för ett mer decentraliserat synsätt, och läraren blir viktigare i en decentraliserad skola då ramarna blir vidare. Synen på lärarens betydelsefulla roll för att en förändring av skolan ska ske, är gemensam för visionerna i förväntanshorisonten. Men *hur* ska läraren förändras för att i sin tur kunna förändra skolan? Här finns en skillnad mellan föreställningen om läraren som potentiell forskare och läraren som personlighetsutvecklad individ. I det första fallet ska läraren bli forskare och praktikutvecklare via kunskaper om något externt; ett kunskapsobjekt, t. ex. forskningsprocessen. Viktigt är också att utveckla färdigheter som t. ex. perspektivseende och kritisk analysförmåga. Genom att erövra dessa kunskaper och färdigheter kan läraren bli forskare eller utvecklare av sin praktik, vilket kan sammanfattas med att läraren ska *kunna något*. För att förändra skolan utifrån det personlighetsutvecklande synsättet är det läraren som individ som ska förändras, genom en utveckling av vissa centrala förmågor som självkänedom och samarbetsförmåga. I huvudsak handlar det här om en förändring av personen, vilket skulle kunna beskrivas som att *bli någon*.<sup>585</sup>

Trots att *reflektion och tänkande* inom båda perspektiven framhålls som mycket viktigt, vilket vid en första anblick kan ses som en likhet, riktas reflektionen dock mot olika fenomen. Reflektionen i det forskningsinriktade perspektivet, eller som det ofta uttrycks - det kritiska tänkandet, riktas dels mot det undersökta fenomenet men också mot egna och andras produkter: texter och uppsatser. Syftet med granskningen är att förbättra produkten, eftersom uppsatsen/examensarbetet ses som ett uttryck för att vissa förmågor utvecklats, däribland det kritiska tänkandet och analysförmågan. Reflektionen inom det personlighetsutvecklande, gruppdynamiska perspektivet riktas varken mot *yttre fenomen* eller mot *produkten* i någon högre utsträckning. Främst riktas reflektionen *inåt*, mot den egna upplevelsen och förståelsen av denna upplevelse. Det yttre finns med i tolkningen i och med att tidigare erfarenheter integreras i tolkningen liksom övriga gruppmedlemmars tankar

---

<sup>585</sup> Detta ska ses som en utmejsling av två perspektiv vilket inte innebär att boklig kunskap saknas i det personlighetsutvecklande perspektivet, eller att inte någon personlighetsutveckling sker under en inskolning i forskningsprocessen.

och åsikter. Målet är dock att förstå sig själv i första hand, inte fenomenet i omvärlden. Medan fenomenet i omvärlden i det personlighetsutvecklande perspektivet kan ses som medel för att nå målet om ökad självkänedom, kan det omvända sägas gälla för det forskningsanknutna perspektivet. Här är snarare det egna jagets analysförmåga och kritiska tänkande ett medel, ett redskap för att förstå fenomenet i omvärlden.

Även om processen är viktig i båda perspektiven är *produkten* det som bedöms i ett forskningsanknutet perspektiv. Här syns kvaliteter och tillkortakommanden, t. ex. när det gäller struktur, analyser och slutsatser. I det personlighetsutvecklande, gruppdynamiska perspektivet tas ett direkt avstånd från produkten som något väsentligt i sig. Här betonas i stället *processen*, det är vägen som är lärandet, och bilder, målningar, rollspel, danser och övriga gestaltningar är medel på vägen mot den blivande lärarens självkänedom.

Som jag tidigare nämnt anses läraren vara viktig för att en förändring av skolpraktiken ska ske. Men vad innebär det att utveckla en skolpraktik, att vara en praktikutvecklare, belyst utifrån de båda perspektiven? I det personlighetsutvecklande perspektivet kan användningen av grupp- och samarbetsövningar ses som en önskvärd praktikutveckling, eftersom den bakomliggande tanken är att blivande undersköterskor och sjuksköterskor ska få ökad självkänedom och kunna fungera i samverkan med andra, där den viktigaste "andra" är patienten. Personlighetsutvecklingens betydelse för dessa yrkesgrupper är i själva verket det som enligt vissa av informanterna legitimerar det personlighetsutvecklande innehållet i vårdlärarutbildningen.

I det forskningsanknutna tankesättet ska nya kunskaper om den egna lärarpraktiken bidra till förändringar inom densamma. Denna kunskap kan upptäckas av läraren själv i ett eget forskningsarbete eller via anknytning till redan genomförd vetenskaplig forskning. Här finns inte ett färdigt mål och inte heller ett uttalat teoretiskt perspektiv, även om de perspektiv som presenteras under utbildningen givetvis lättare anammas av de studerande. Det kan jämföras med personlighetsutvecklingens bas i ett gruppdynamiskt perspektiv, influerat av Freud och humanistisk psykologi. Detta innebär också att medan det förstnämnda perspektivet kan ses som en praktisk yrkestori överlämnar det sistnämnda perspektivet konstruerandet av en sådan till den lärarstuderande.

I denna analys renodlas dessa perspektiv och ska inte ses som en redogörelse för enskilda personers förhållningssätt eller att praktiker inom kunskapskulturen uteslutande består av det ena eller det andra perspektivet. I praktiken influerar och influeras de båda perspektiven av varandra, även om de också kontrasterar och ställs emot varandra.

## Motstånd och anpassning

I och med högskoleetableringen förändras de statliga styrmedlen. Det handlar inte längre om en centralstyrning på detaljnivå, utan om en styrning med

större svepande penseldrag. Fram till 1993 finns en central, övergripande plan för lärarutbildningen, därefter endast en examensbeskrivning.

Styrningen mot forskningsanknytning och vetenskaplighet inom lärarutbildningar är en av formuleringsarenans starkast uttalade intentioner under perioden. Vetenskapligheten skrivs in i högskolelagen, och ekonomiska medel kan sökas under hela 1980-talet för forskningsanknytningens förverkligande. Dessa intentioner påverkar vårdlärarutbildningen påtagligt, och det finns en tydlig strävan mot vetenskaplighet i vårdlärarutbildningen, vilket kan betraktas som anpassning. Samtidigt finns också ett tydligt drag av motstånd gentemot en ensidig fokusering av vetenskaplighet om inte denna tydligt kopplas till människors personlighetsutveckling och till det praktiska lärarbetet. Inriktningen mot personlighetsutveckling får tillika statligt stöd i och med formuleringen ”All utbildning skall främja de studerandes personliga utveckling” i utbildningsplanen från 1977, samt att den lärarstuderande ska ha ”god självkänedom och social kompetens ...” i 1993 års högskoleförordning.

Den statliga intentionen att samordna lärarutbildningar fortgår, och tar form i konkreta lärarutbildningsförändringar, 1988 och 2001. I kunskapskulturen värnar man om särarten, vilket innebär att samordning av olika lärarutbildningar inte är ett prioriterat område, eller ens ett önskvärt scenario. En rapport från UHÄ 1986, som tillkommit utifrån den kommande förändrade grundskolläro- och gymnasieläro-utbildningen, bemöts kritiskt av vårdlärarutbildarna.<sup>586</sup> I ett yttrande från prefekten/vårdlärarutbildaren framhålls vårdlärarens specifika uppgifter jämfört med andra lärare. Här påpekas att vårdlärarens uppgifter omfattar såväl teori som praktik och att undervisning inte endast bedrivs i klassrumsmiljöer. Detta anses kräva kunskaper om vårdmiljön.

Erfarenheter och kunskaper inom detta område [vårdmiljön] kan erhållas genom nära kontakter och samarbete med vårdskolor och vårdhögskolor på ”fältet” samt andra vårdlärarinstitutioner snarare än genom kontakter med andra lärarutbildningar.<sup>587</sup>

Här blir det påtagligt att samverka med andra lärarutbildningar inte ses som prioriterat av vårdlärarutbildarna, även om speciallärarlinjen senare nämns som en tänkbar samarbetspartner.<sup>588</sup>

Ytterligare argumentation pekar på vårdlärarens särskilda yrkesroll då de är verksamma både vid gymnasier och vid sjuksköterskeutbildningar. Dessutom framhålls den tredje parten, patienten, vilken anses kräva en speciell

---

<sup>586</sup> UHÄ-rapport 1986: 32.

<sup>587</sup> Yttrande över ny utbildning av lärare för grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. UHÄ-rapport 1986:32. 1986 12 05, Rektorsämbetet, LHS, s 1. ( F1 Dnr 64/86.18)

<sup>588</sup> A.a. s 2.

metodik.<sup>589</sup> Särskildheten blir även märkbar i det kraftiga motståndet mot LÄTU-reformen 1986, i och med att vårdlärarutbildarna inte vill jämföras med övriga lärare.<sup>590</sup> Tillika vill vårdlärarutbildarna behålla förkunskapskraven för tillträde till vårdlärarlinjen. När tankar om att undersköterskor ska ha möjlighet att utbilda sig till vårdlärare blir synliga i statliga rapporter, bemöts detta med protester. Kravet på högskoleutbildning som förkunskap för tillträde till vårdlärarutbildningen försvaras.<sup>591</sup> Ytterligare kritik som riktas mot en rapport från UHÄ 1983, som berör en förnyad vårdlärarutbildning, är att "vårdpedagogikens särart borde ha behandlats utförligare".<sup>592</sup> I stort sett lyckas också vårdlärarutbildarna att under hela perioden behålla en sammanhållen vårdlärarutbildning, även om viss samverkan sker med övriga gymnasielinjer.<sup>593</sup>

## Samhälleliga och lokala maktförhållanden

### Klassifikation och inramning

Hur ser de lokala maktförhållandena ut under perioden? Bilden är inte helt enkel att teckna. Vissa förhållanden tyder på att vårdlärarutbildarna får utökad makt över lärarutbildningen, andra förhållanden på det motsatta. Betraktar vi relationen mellan de medicinska timplärarna och vårdlärarutbildarna sker en frigörelse från den medicinska vetenskapen, vilket ger ett utrymme för att fylla vårdlärarutbildningen med ett mer samhällsinriktat och omvårdnadsinriktat innehåll. Det skulle kunna ses som ett tecken på utökad makt.

Samtidigt går det att säga att det krympande budgetutrymmet i början av åttiotalet, bidrar till svårigheter att behålla vårdlärarutbildningens traditionella utformning med studieledare och timanställda experter inom olika områden. Förändringen som sker skulle således inte enbart bero på ideologiska skäl utan även ekonomiska. Från att ha varit en självständig enhet fram till 1977, jämförs nu vårdlärarutbildningens utgifter med övriga lärarutbildningars, och de höga kostnaderna ifrågasätts, t. ex. kostnaderna för timplärare. Införlivandet i Lärarhögskolan verkar kräva en utökad argumentation i det lokala sammanhanget från vårdlärarutbildarnas sida. Det kan ses som ett tecken på minskad makt, i jämförelse med att den tidigare argumentationen i mycket större utsträckning riktades mot centrala instanser som SÖ och utbildningsdepartementet.

---

<sup>589</sup> A.a. s 1-2.

<sup>590</sup> Motståndet lyfts i informanternas berättelser och är också synligt i dokument, samt i Heyman 1989.

<sup>591</sup> Förslag till yttrande från vårdlärarlinjen till UHÄ-rapport 1983:23, 1984 01 24 (Bilaga till linjenämndsprotokoll 1984 02 02 – A2).

<sup>592</sup> A.a s 4.

<sup>593</sup> Den gemensamma linjenämnden för gymnasieutbildning i början av 1990-talet enas om att samverka i form av gemensamma valbara kurser för alla gymnasielärare bör ske. Blix m fl 1996, s 120.

Det finns även en tydlig argumentation i kunskapskulturen för det personlighetsutvecklande perspektivet. Också denna argumentation betraktar jag som att det lokala friutrymmet inte är självklart utan måste försvaras.

Inriktningen mot forskningsmetodik rekryterar många studerande under den första hälften av perioden, främst verksamma vårdlärare från vårdhögskolorna. Denna tidiga anpassning till forskningsanknytning fungerar som en möjlighet att bli den ledande fortbildningsinstitutionen för verksamma vårdlärare. Här skapas även allianser med forskare från den pedagogiska institutionen, något som underlättar såväl forskningsanknytning som rörelsen ifrån medicinsk vetenskap. Men i och med att forskningskompetensen höjs bland de verksamma vårdlärarna vid sjuksköterskeutbildningarna blir dessa med tiden alltmer självständiga gentemot vårdlärarinstitutionen. Såväl vårdlärarutbildarna som vårdlärarna ute på fältet ökar sin vetenskapliga kompetens. I slutet av perioden går det inte längre att hävda att vårdlärarutbildningen erbjuder den högsta utbildningen av sjuksköterskor.

Trots att den tidigare underordningen gentemot läkarkåren nu försvagas, vilket kan ses som utökad makt, fanns även fördelar ur statushänseende i och med utbildningens koppling till medicinsk vetenskap. De starkt klassificerade medicinska ämnena försvinner från utbildningen vilket innebär att utbildningens klassifikation försvagas. Det finns dock en tydlig strävan i kunskapskulturen mot en starkare klassifikation av de egna ämnena omvårdnad och vårdpedagogik. Det ständiga påpekandet i alla kursplaner i ämnet omvårdnad om att de lärarstuderande ska förstå omvårdnadsämnets territorium, betraktar jag dels som ett uttryck för ett svagt klassificerat område, och dels som en önskan om en starkare klassifikation. Detta kan jämföras med den svaga klassifikationen under den tidigare perioden, där inte heller intentionen var en stark klassifikation.

Trots intentionen om inramade egna ämnen, är ämnen som är under uppbyggnad ofta svagt klassificerade. Det innebär att innehållet är förhandlingsbart, något som blir tydligt i de kursplaner som konstrueras av vårdlärarutbildarna i ämnet vårdpedagogik från mitten av 1980-talet. Även om fokus ligger på metodiska och didaktiska aspekter på den blivande vårdlärarens undervisning i omvårdnad, finns utrymme att lägga till innehåll ibland, t. ex. psykologiska aspekter på grupper och interaktion.<sup>594</sup> Ämnesutbildningen 1986 förhandlas fram i ett spänningsfält mellan olika intresseriktningar som läroplansteoretiskt samhällsinriktat intresse, intresse för omvårdnadsforskning och didaktiska ställningstaganden.<sup>595</sup> Den integrerande idé som alla kan enas om vid detta tillfälle är en negligering av medicinsk vetenskap.<sup>596</sup>

---

<sup>594</sup> Se t. ex. studiebreven 1999 Vårdpedagogik II, 5 poäng (F2F).

<sup>595</sup> Det behöver inte innebära att oenigheten var stor, utan att delarna kunde betraktas som mer eller mindre viktiga i det som definierades som vårdlärarkunskap.

<sup>596</sup> De integrerande idéer som etablerades under den förra perioden, "Patienten i centrum" och "Utveckling av hela människan" kvarstår också.

Klassifikationen försvagas även i och med att det är färre yrkesgrupper som har hand om undervisningen. Vårdlärarutbildarnas vidareutbildning i psykologi och pedagogik innebär att timplärare utifrån inte anställs i samma utsträckning som tidigare. I och med att även medicinska ämnen utesluts får det till följd att det stora flertalet av de undervisande lärarna har en bakgrund inom sjuksköterskeyrket. Att etablera integrerande idéer för hela utbildningen blir på så sätt enklare. Att samstämmighet i kollegiet anses som det ideala står också klart.

Ändå är det, vilket jag visade i tidigare resonemang, inte helt enkelt att hitta integrerande idéer, eftersom en differentiering har skett i kunskapskulturen när det gäller vem som undervisar i vad. Detta går också att i Durkheims termer beskriva som att organisk solidaritet har ersatt en mekanisk.<sup>597</sup> Differentieringen kan ses som en följd av att skilda föreställningar uppstår i kunskapskulturen, och de skilda föreställningarna förstärks i och med att kunskapsutveckling och undervisning sker inom olika områden. Om utbildningen i sin helhet kan ses som svagare klassificerad kan en tydlig riktning mot en starkare klassifikation ses i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur, genom differentiering av arbetsuppgifter och genom en utveckling av de egna ämnenas gränser. Det innebär att ansträngningar och argumentation krävs för att bevara den kollektiva, jämlika kulturen, eftersom en starkare intern klassifikation innebär interna maktförskjutningar. Det beror bland annat på att vissa ämnen, t. ex. ämnen som tydligt relateras till vetenskap och forskning, har en högre samhällelig status.

Eftersom inramningen var extremt svag under perioden 1975-1978 råder det ingen tvekan om att inramningen blir kraftigt förstärkt. Mer eller mindre tydliga preciseringar av vad som krävs för att bli godkänd på de olika kursmomenten ges. En förskjutning av makt sker således när det gäller förhållandet mellan lärare och elev jämfört med perioden innan. Trots att lärarens och den studerandes asymmetriska relation nu erkänns, innebär utvecklingen under 1970-talet att de hierarkiska reglerna som fanns under 1960-talet aldrig återkommer med full styrka. Det är därför tveksamt om inramningen går att beteckna som stark trots förstärkningen.

### **Genus - könade arbetsuppgifter och könat innehåll**

Eftersom ett flertal föreställningar och värden från perioden 1975-1978 kvarstår under perioden 1989-1999 gör jag inte någon ny analys som rör arbetsuppgifter, kunskapsinnehåll och arbetsformer. Stora delar av den analys som gjordes i det tidigare kapitlet gäller således fortfarande. I nedanstående analys riktar jag därför in mig på hur differentieringen och vetenskapens utbredning i kunskapskulturen kan relateras till genus.

---

<sup>597</sup> Durkheim 1933 [1893].

### *Differentiering*

Den alltmer ökande specialiseringen mellan vårdlärarutbildarna som sker under 1980-talet leder till en ökad differentiering av arbetsuppgifter inom kollektivet, en differentiering som ökar ytterligare vid införandet av det vårdpedagogiska magisterprogrammet under 1990-talet. Detta kan ses som en rörelse ifrån den kvinnligt könade kollektiviteten, även om det också finns starka motkrafter som verkar för kollektivitetens bevarande. De studerandes medinflytande begränsas till viss del, och den ökade strukturen kan ses som ett återtagande av auktoritet och en viss begränsning i den tidigare, mycket vidsträckt flexibiliteten.

### *Vetenskap – könskodad eller ej?*

I min redogörelse för perioden 1975-1978 synliggjordes en uttalad kritik mot positivistisk medicinsk vetenskap och ett alternativ som nämndes under senare delen av 1970-talet var hermeneutik. Det kan uttryckas som att en kvalitativ vetenskap som utmanar den kvantitativa lyftes fram, och också som att en tydligt maskulint könskodad vetenskap ifrågasattes.

När forskningsanknytning ska realiseras ses metodskolning inledningsvis som det allra mest centrala. Här är det den vetenskapliga systematiken som betonas, något som utmärker all vetenskap, såväl kvantitativ som kvalitativ. Det är dock påtagligt att statistik är den analytiska metod som lyfts fram i innehållet ända in på 1990-talet. Undervisning om statistiska, objektiva metoder har länge funnits som ett inslag i vårdlärarutbildningen och dessa försvinner inte, utan har kvar sin status som ett metodiskt, analytiskt instrument att använda i uppsats-/specialarbetet under perioden.<sup>598</sup> I början av 1990-talet anges också kvalitativa analyser och texttolkning som forskningsredskap.<sup>599</sup> Inriktningen på forskningsmetodiska kunskaper när det gäller databearbetningsmetoder, kan ses som ganska traditionell, och i och med detta manligt könskodad, även om inslag av kvalitativa analyser kan ses som en rörelse ifrån denna kodning.

När det gäller innehållet i den forskning som lyfts vid vårdlärarutbildningen kan det till viss del ses som kvinnligt könskodad, i och med att utvald forskning om omvårdnad går i denna riktning.<sup>600</sup> Katie Eriksson kan ses som ett exempel på en kvinnlig könskodning av det forskningsanknutna innehållet. Under den senare delen av 1980-talet och i början av 1990-talet är Katie Eriksson tongivande inom undervisningen i omvårdnad vid vårdlärarutbildningen. En bok av Katie Eriksson som utkommer 1987, *Vårdandets idé*, kan ses som ett uttryck för att den rationella delen av den teori som presenterades

<sup>598</sup> Eftersom jag inte har granskat lärarstudenters uppsatser har jag inte någon uppfattning om hur vanligt det är att använda sig av statistiska bearbetningsmetoder.

<sup>599</sup> Kursbeskrivning för delkurs 1, Vetenskapliga arbetsmetoder och vetenskapsteori 5p, 41-60 p, lärare och magistrar i vårdpedagogik, 1998/99 (F2F).

<sup>600</sup> Det innebär inte att allt som räknas som omvårdnadsvetenskap kan sägas vara kvinnligt könskodad.

i hennes egen tidigare bok, *Vårdprocessen*, tonas ner. ”Återinförandet av vårdandets idé och konst är nödvändigt för att utveckla en varmare, mjukare och kvalitativt bättre vård.” skriver Eriksson.<sup>601</sup> I ”Vårdandets idé” betonas den *naturliga* vården utifrån vårdandets ursprungliga kärna, vilket innebär att det förflutna ses som en kunskapskälla. Kunskapskällor kan också vara känsla, fantasi, vilja och intuitiv insikt.<sup>602</sup> Att betrakta människan utifrån ett helhetsperspektiv är centralt för Eriksson, som talar om ande, själ och kropp med religiösa inslag. Tro och hopp är centralt för patientens upplevelse och den naturliga vården ska präglas av vänskap.

Läroplansteori, ytterligare ett inflytelserikt teoretiskt perspektiv, är ett mer traditionellt vetenskapligt perspektiv där ett fenomen betraktas utifrån ett problematiserande synsätt. Varför ser undervisning ut som den gör? Varför finns ett visst innehåll med i utbildningen till vårdlärare? Genom att anlägga ett läroplansteoretiskt perspektiv på den egna utbildningen är det dock intressant att det man kommer fram till när praktiken ska utformas är att ersätta det medicinska synsättet med en helhetssyn på patienten, en väg som beträffs långt tidigare, och som kan förknippas med kvinnlig könskodning.

I de rapporter som skrivs av vårdlärarutbildarna under 1980- och 1990-talet utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv, är det inte ett praktiskt, handlingsinriktat perspektiv som framträder, utan ett undersökande förhållnings-sätt. De kunskaper som de blivande vårdlärarna får i läroplansteori sker ofta inom ämnet vårdpedagogik, men kunskaper i läroplansteori blir efter 1993 främst ett innehåll i magisterprogrammet, inte i vårdlärarlinjen. Läroplansteori har i sig inte en kvinnlig könskodning, snarare tvärtom, men kan bidra till att ifrågasätta ett tidigare manligt könskodat innehåll. Detta innehåll kan ses som ett uttryck för ett traditionellt, icke reflekterat kunskapsurval, som till viss del bygger på dominansförhållanden.

Hur resonerar vårdlärarutbildarna själva om kvinnodominansen vid vårdutbildningar, och finns en medvetenhet om att det innehåll som vårdlärarutbildningen fylls med kan påverka könsfördelningen? I citatet nedan intar vårdlärarutbildarna en specifik ståndpunkt när de kommenterar den statliga målsättningen, att 20% pojkar skall utbildas vid gymnasieskolans vårdlinje.

Kvinnodominansen och den hierarkiska uppbyggnaden av vårddyrkena gör jämställdhetsarbetet ytterst nödvändigt. Målet att 20 % pojkar skall utbildas vid gymnasieskolans omvårdnadslinje är en pedagogisk utmaning för vårdlärare. Vår övertygelse är emellertid att jämställdhetsarbetet inom vård- och omsorgssektorn i första hand måste gå ut på att stärka de kvinnliga medarbetarnas självkänsla och respekt. Kunskaper om vård- och omsorgsarbets framväxt och tradition som kvinnoarbete hör hit. Vårdarbetet måste ”stå på egna ben”, d.v.s. i sig vara lönemässigt och till sitt innehåll attraktivt nog för att locka båda könen; det är alltså inte fler pojkar i vården som ska lyfta lö-

---

<sup>601</sup> Eriksson 1987 s 9.

<sup>602</sup> A.a. s 88.



nerna. Risken är annars att ett större antal män i vården endast leder till att cementera rådande könsskillnader.<sup>603</sup>

Även om yttrandet rör studerande vid gymnasiet vårdlinje är det intressant att ta del av vårdläroverutbildarnas officiella hållning. Dels framstår inte målsättningen att 20% av eleverna vid omvårdnadseleverna ska vara pojkar som särskilt viktig för vårdläroverna. Argumentet de ger är att de inte vill att det ska vara männen i vården som ska bidra till att yrket uppvärderas och löner höjs. Tanken om mannen som räddande ängel är något de värjer sig emot. Deras förslag är att löner och innehåll först ska förändras för att göra yrket attraktivt för båda könen.<sup>604</sup> Ansluter vi oss till Hirdmans resonemang om genussystemets komponenter, isärhållning och värdeskillnad, kan utsagan ses som ett underskattande av de strukturer som verkar för ett bevarande av könsskillnader. Det blir inte heller uttalat vilket innehåll i vårdarbetet som skulle bidra till ökad attraktivitet för båda könen.

Sammanfattningsvis kan sägas att trots att vetenskap kan ses som ett område som är starkt förknippad med maskulinitet finns tecken på att vårdläroverutbildarna fyller vetenskapen med ett delvis könat innehåll.

## Sammanfattning

Parallellt med föreställningar om vikten av forskningsmetodik och att kunna analysera och perspektivera, finns i kunskapskulturen föreställningar om vikten av grupporientering och personlighetsutveckling. I dokumenten framgår att en balans mellan olika kunskaper ses som viktig. Ansatser görs också för att förena forskningsinriktade och personlighetsutvecklande inslag i utbildningen. Pedagogiskt drama stärker sin ställning under 1980- och 1990-talet. Ämnet är nära förknippat med att ett psykologiskt perspektiv på grupper. Trots att 1990-talets minskade antal fysiska träffar försvårar grupporienteringen, kvarstår föreställningar om gruppen som bas i läroverutbildningen. Den mångfald av arbetsformer som förespråkas, kan betraktas som ett sätt att utmana en alltför stor fokusering på det lästa och skrivna ordet samt ett alltför individuellt arbetssätt. Fokuseringen av arbetsformer vilar på föreställningar om att dessa bidrar till att för läroveryrket viktiga erfarenheter görs. Metodisk, didaktisk kunskap ses fortfarande som viktig.

Kunskapskulturen präglas fortfarande av värdena *grupporientering*, *emotionalitet*,  *kreativitet* och  *studerandeaktivitet*, medan värdena jämlikhet, intimitet och flexibilitet försvagas. *Systematik* kan sägas återkomma i och med forskningsanknytningen, och andra nya värden är *kritisk reflektion* och *per-*

<sup>603</sup> 1990 04 30. Verksamhetsplanering inför budgetåret 1990/91 (A1).

<sup>604</sup> Det är dock inte tydligt vilka könsskillnader som kommer att cementeras med fler män inom vården. Menas med detta att fler män i ett yrke medverkar till högre löner, är detta mer ett strukturellt fenomen än en cementering av könsskillnader.

*spektivseende.* Vid analys av ett utvecklingsarbete i mitten av 1980-talet synliggörs såväl värden kopplade till forskning som till grupporientering. Att forskningslitteratur och forskningsmetodik finns som inslag i det kollektiva erfarenhetsrummet minskar spänningsfältet mellan erfarenhetsrum och förväntanshorisont. Mellan de två inslagen i kunskapskulturen, det ena där målet är en potentiell forskare och det andra där målet är en personlighetsutvecklad människa, uppstår ett spänningsfält. I det först nämnda perspektivet handlar det främst om att kunna något och att rikta blicken mot yttre fenomen, medan det i det senare perspektivet handlar om att bli någon och att rikta blicken inåt, mot det egna jaget. Andra spänningsfält är mellan produkt och process samt mellan vilka redskap som läraren behöver för att utveckla lärarpraktiken.

En tilltagande decentralisering sker under perioden. Statens intentioner är främst övergripande, såsom samordning av lärarutbildningar och förverkligande av forskningsanknytning. Föreställningar om vikten av forskningsanknytning etableras relativt snabbt i kunskapskulturen. Det finns dock ett visst motstånd mot en alltför ensidig inriktning mot forskningsanknytning, om denna inriktning inte samverkar eller löper parallellt med en inriktning mot personlighetsutveckling. En strävan om att bevara vårdlärarutbildningens särskildhet är synlig i kunskapskulturen, vilket kan betraktas som ett motstånd mot en alltför långtgående samordning med andra lärarutbildningar.

Hur de lokala maktförhållandena ser ut är inte en helt enkel bild att teckna. I vissa fall går det att tala om att vårdlärarutbildarna får ökad makt över vårdlärarutbildningen, t.ex. genom frigörandet från medicinsk vetenskap och inflytandet över verksamma vårdlärares fortbildning utifrån den påbjudna forskningsanknytningen. Den vetenskapliga kompetensen ökar även i kunskapskulturen, och det egna ämnet vårdpedagogik börjar ta form.

Å andra sidan verkar införlivandet i Lärarhögskolan kräva en utökad argumentation lokalt för att bibehålla den önskvärda utformningen av vårdlärarutbildningen. Det gäller såväl tilldelning av ekonomiska medel som innehåll. Frigörelsen från medicinsk vetenskap innebär en utökad makt gentemot medicinare, men kan också betraktas som en förlorad makt utåt, i och med medicinska ämnens höga samhälleliga status. Även i förhållande till vårdhögskolornas personal sker en maktförskjutning till de senares fördel.

Klassifikationen i utbildningen som helhet försvagas i och med att medicinska ämnen utesluts och timplärare engageras i allt mindre utsträckning. Den ökade differentieringen inom gruppen vårdlärarutbildare, ökar till viss del klassifikationen mellan ämnen, något som kan indikera en intern maktförskjutning. Inramningen förstärks i och med att lärares och studerandes roller åtskiljs på ett tydligare sätt, även om inramningen även fortsättningsvis är relativt svag, vilket innebär att utrymme fortfarande finns för lärarkandidaters inflytande.

Under 1980-talet utmanas det tidigare så samstämmiga kollektivet, i och med att intressen, och därmed fortbildning och arbetsuppgifter, divergerar,

vilket kan betraktas som en rörelse bort från den kvinnligt könade kollektiviteten. Forskningsanknytningen kan, när det gäller metodval, främst ses som traditionellt, manlig könskodad, även om kvalitativa metoder ges ett visst utrymme. Innehållet är en blandning av manligt könskodad och kvinnligt könskodad forskning. Ett exempel på det senare är Katie Erikssons forskning. Det kvinnligt könskodade innehållet relaterat till personlighetsutveckling, som etablerades under perioden 1975-1978, kvarstår, liksom de könskodade arbetsformerna.

## Kap 11 - Att förstå kontinuitet och förändring – avslutande diskussion

Mitt problemområde är kontinuitet och förändring i en lokal kunskapskultur i förhållande till statlig styrning samt samhälleliga och lokala maktförhållanden.

Jag har kunnat urskilja en väl sammanhållen kultur med kollektiva uppfattningar. Nedan presenteras en översikt av studiens resultat utifrån de tre första frågeställningarna som lyder: Vilka föreställningar om kunskap och lärande kännetecknar kunskapskulturen, i synnerhet när det gäller centralt kunnande för blivande vårdlärare? Vilka grundläggande värden vilar dessa föreställningar på? Vilka förändringar eller förskjutningar sker i dessa föreställningar över tid?

Period	Föreställningar om lärande	Viktigt kunnande för blivande vårdlärare	Värden
1958-1974	Lärande sker bäst genom att experter föreläser	Kunna betygsätta objektivt	Systematik/ Rationalitet
Förmedlingspedagogik/ utbildningsteknologi	Lärande sker bäst när lektioner, ämnen och hela utbildningar struktureras på ett genomtänkt sätt	Planera, genomföra och utvärdera lektioner, kurser och utbildnings-program	Objektivitet Homogenitet
	Lärande kontrolleras bäst genom skriftliga, enskilda prov	Vara en god administratör	
		Ha uppdaterade kunskaper om vårdverksamheter	

1975-1978  Personlig- hetsutveck- ling/behovsori- entering	Lärande sker bäst när läraren inte styr, och de studerande själva får planera sitt lärande	Utveckla självkän- dom  Kunna samverka i grupp och vara ly- hörd	Grupporientering  Studerandeaktivi- tet  Emotionalitet
	Lärande sker bäst genom samverkan i grupp	Kunna lösa problem och konflikter	Intimitet
	Lärande sker bäst när de studerandes prestationer inte bedöms av läraren	Kunna dela med sig av både åsikter och känslor  Vara flexibel	Kreativitet  Flexibilitet  Jämlikhet
1979-1999  Personlig- hetsutveck- ling/forskning sanknytning	Lärande sker bäst genom samverkan i grupp	Utveckla självkän- dom  Kunna samverka i grupp och vara ly- hörd	Grupporientering  Studerandeaktivi- tet  Emotionalitet
	Lärande sker bäst när arbetsformer får upplevas av de lärarstuderande	Kunna dela med sig av både åsikter och känslor	Kreativitet
	Lärande kontrolleras bäst genom att använda olika examinationsformer i grupp eller enskilt, dock ej salstentor	Kunna reflektera och perspektivera  Kunna använda sig av vetenskaplig sys- tematik	Systematik  Kritisk reflektion  Perspektivseende

I tabellen går att utläsa att det finns två tydliga brott. Det går också att konstatera att ett flertal föreställningar och värden som etableras under den andra perioden är stabila och kvarstår under hela den tredje perioden.

## Att förstå kontinuitet och förändring i en lokal kunskapskultur

Definitionen av läroplansteori i kapitel fyra löd:

... ett försök att bygga upp en kunskap om hur det vetande som förmedlas i en utbildning väljs ut, värderas och organiseras och vad som betingar sådana avgöranden och uppfattningar. Centralt är att analysera hur de här uppfattningarna kan förstås i sitt kulturella och samhälleliga sammanhang.<sup>605</sup>

Genom studiet av en lokal kunskapskultur har jag fått svar på vilket kunnande som värderas och väljs ut i en utbildning. Även om översikten ovan är förenklad ger den en bild av vilka föreställningar och värden som kunskapskulturen omfattas av; föreställningar och värden som kan betraktas som nära relaterade till vårdläroplanens utformning.

Jag har också fått en förståelse för vad som ligger bakom att just dessa föreställningar och värden fått utrymme i utbildningen, något som utvecklas nedan i diskussionen som rör de huvudsakliga resultaten om kontinuitet och förändring i kunskapskulturen.

### Den första perioden

Hur kan man förstå varför värdena, systematik/rationalitet, objektivitet och homogenitet, får så stort utrymme i kunskapskulturen under den första perioden? Nedan kommer jag att argumentera för att värdena systematik/rationalitet och homogenitet kan ses som en del av sjuksköterskekulturens erfarenhetsrum, vilket bidrar till kontinuitet över tid. Värdet objektivitet kan däremot främst ses som en anpassning till tidsandan.

I den tidiga sjuksköterskekulturen var disciplin, ordning och kontroll centralt. Likaså präglades sjuksköterskeutbildningen av dessa värden. Det innebär att erfarenhetsrummets föreställningar om undervisning stämmer väl med föreställningar i kunskapskulturen under perioden. Föreställningarna förstärks genom statlig styrning mot utbildningsteknologi och ett starkt medicinskt inflytande.

Att avvikelser från uppgjorda planer anses så förkastligt i vårdläroplanens kunskapskultur under denna tid kan förstås utifrån värdena systematik/rationalitet samt homogenitet. Experter, däribland vårdläroplanens utformare själva, har konstruerat utbildningsplaner efter noggranna genomgångar av

---

<sup>605</sup> Linné och Englund 2003 s 4.

vad en blivande vårdlärare bör kunna. Om inte varje lärarutbildare tar upp det preciserade innehållet faller tanken om det systematiska urvalet. Preciseringsringen av kunskaper kan också ses som ett exempel på föreställningar om att vårdlärare främst ska utgöra en del av en kollektiv yrkeskultur där vissa kunskaper ska ingå. Värdet homogenitet kan knytas till en stark kollektiv sjuksköterskekultur i erfarenhetsrummet. Båda värdena ger även en förståelse för varför ett stort mått av kontroll och bedömning ses som nödvändigt.

Att objektivitet får ett stort utrymme i kunskapskulturen under den första perioden har att göra med föreställningar om att en objektiv bedömning är möjlig. När studieledarna upplever att objektivitet inte är möjligt, som i exemplet med uppsatsen, vill de inte längre göra bedömningar. Här ansluter sig studieledarna till den dominerande vetenskapssynen under perioden, som menar att endast frågor som går att objektivt besvara är intressanta att undersöka. Det handlar också om en stark tro på vad som är rätt och vad som är fel, vilket kan förknippas med tron på objektivitet. Om studier har visat att det finns ett optimalt sätt att bädda en säng på, eller åtminstone ett vedertaget sätt som används vid de flesta sjukvårdsanstalter, är det detta sätt som de blivande vårdlärarna ska lära ut till sina elever; elever som i framtiden kommer att arbeta i vården som sjuksköterskor och undersköterskor. Det handlar om att finna det optimala sättet, inte att ge utrymme för mångfald, vilket för tankarna till homogenitet som en följdverkan av objektivitet.<sup>606</sup>

Sammanfattningsvis är värdena systematik/rationalitet och homogenitet besläktade med värden i den tidiga sjuksköterskekulturen. Värdet objektivitet kan främst ses som ett utslag av den rådande vetenskapssynen i det omgivande samhället. Erfarenhetsrummets närhet till medicinsk vetenskap gör dock att inte heller detta värde kan ses som främmande. Periodens föreställningar och värden kan därför främst ses som ett utslag för stabilitet, där spänningsfältet mellan erfarenhetsrum och förväntanshorisont inte är särskilt stort.

## Det kraftiga brottet

Nästa period kännetecknas av ett kraftigt brott och att ett antal nya föreställningar och värden får utrymme. Här lägger jag tonvikten vid att förstå förändring.

---

<sup>606</sup> Ända in på 1970-talet fanns vid SIHUS ett bäddrum, där en av studieledarna var ansvarig för att hålla inventarierna aktuella, en uppgift som med den snabba utvecklingstakten inom sjukvården inte var den enklaste. I detta rum genomfördes övningslektioner för att efterlikna undervisningssituationer i klinisk miljö. Här påpekar dock Anna, att trots hennes intentioner var att tala om de pedagogiska frågorna efter övningslektioner i den kliniska undervisningsmiljön, hamnade ofta lärarkandidaterna i diskussioner om vilket som var det rätta sättet att utföra vissa sysslor. Under vilken tidsperiod Anna hade denna ambition är svårt att fastslå eftersom bäddrummet fanns kvar en bra bit in på 1970-talet.

Att helt hålla fast vid gamla traditionella tankesätt och föreställningar i denna tid är svårt. Nya pedagogiska strömningar, en mer humanistisk syn på sjukvård, ett samhällsklimat där hierarkiska förhållanden uppmärksammas och ifrågasätts kan sammanfattas med begreppet tidsanda. Tidsandan innebär att ramarna för vad som går att säga och vad som går att göra förändras. Det finns dock alltid olika vägar att gå i en ny tid och olika grader i intensitet i införandet av det nya. Medan andra utbildningar väljer en förändringsprocess i begränsad omfattning, blir förändringarna vid SIHUS stora. Vilka villkor kan ha bidragit till denna utveckling?

Betraktar man aktörerna går det att konstatera att ett flertal nya medarbetare anställs under 1970-talet och att några av de äldre studieledarna går i pension. Vid tiden för den radikala omläggningen av utbildningen är även rektorn nytillsatt. För att en förändring ska initieras och genomföras krävs influenser utifrån, ett externt utbyte enligt Fleck, något som tenderar att försvaga den interna tankestilen.<sup>607</sup> Influenserna kan, förutom att de lärare som arbetar inom kollektivet influeras av nya sätt att tänka om kunskap och lärande, även handla om att nya personer med andra dispositioner och erfarenheter anställs. Eftersom själva temat i tiden är förändring, nytänkande och öppenhet mot det nya, finns även förutsättningar för att nya sätt att tänka ska vinna inflytande. Externa tankestilar får lättare fäste. Att gestaltterapi och drama bereds plats i vårdlärarutbildningen kan ha samband med denna öppenhet och förändringsvilja, medan valet av just dessa ämnen bör ses som ett utslag av det som jag betecknar som värden i kunskapskulturen: intimitet och emotionalitet.

Utsagor i intervjumaterialet tyder på att radikala, politiska ställningstaganden finns i gruppen av studieledare, vilket bidrar till ett införlivande av den samhälleliga andan i kunskapskulturen. Radikalitet bärs under denna tid ofta av medelklassen, den klass som enligt Bernsteins resonemang också utvecklade och introducerade den pedagogik som bidrog till den integrerade kodens genomslag.<sup>608</sup> De samhälleliga vindarna har också influerat formuleringens arenan, vilket innebär att de drivande aktörerna även har denna arena att luta sig mot i sin argumentation, om det nu skulle vara nödvändigt i denna tid av frigörelse gentemot auktoriteter.

En annan viktig faktor för att förstå den kraftiga förändringen är att eftersom den ”nya” pedagogiken framställs som det goda blir det mycket svårare för de motståndare, som ändå finns, att komma med motargument. Motargumenten skulle kunna bemötas med stark kritik riktad mot de argumenterandes människo-, kunskaps- och lärandesyn. Debatten, om den fördes, skulle då handla om djupa värden. Ifrågasättanden av pedagogiken skulle kunna tolkas som, till exempel, en misstro mot människans egen förmåga och vilja att lära och ta ansvar. Min tolkning av informanternas utsagor om tystnaden

---

<sup>607</sup> Fleck 1997 s 104-109.

<sup>608</sup> Bernstein 1977 s 124-127.



hos de tveksamma eller avståndstagande i kollegiet är att denna tystnad speglar det ”omöjliga valet” mellan traditionell och progressiv pedagogik. Att de nya föreställningarna om kunskap och lärande är så oförenliga med de gamla, och att föreställningarna på många sätt konstrueras som dikotomier, kan ses som en förklaring till varför förändringarna blir så omvälvande. När nya föreställningar om kunskap och lärande börjar få ett stadigt fäste inom kollegiet, anses det nödvändigt att bryta med det gamla på ett kraftfullt sätt.

Tidsandan innebär att tidigare maktförhållanden utmanas. Medicinska ämnens överordning kan nu öppet ifrågasättas. Det ger utrymme för förändrade föreställningar, eller möjligheter att uttrycka och få gehör för tidigare marginaliserade föreställningar, vilket i sin tur medför en annorlunda inriktning av vårdläroutbildningen. Den kvinnliga dominansen har betydelse för den riktning som föreställningarna tar. Betoningen av kvinnligt könskodade arbetsformer där gruppen ses som central är ett exempel på detta. Det skulle kunna uttryckas som att när makten förskjuts blir arbetsformerna mer kvinnligt könskodade.

Sammanfattningsvis kan förändrade föreställningar och värden i kunskapskulturen förstås utifrån en tidsanda som innebär en förändrad statlig styrning, förändrade maktförhållanden, förändrad syn på patient och elev, politisk radikalitet och en rörelse mot kvinnlig könskodning. Att nya medarbetare anställs har betydelse. De nya föreställningarnas och värdenas dikotomiska förhållande till den tidigare periodens liksom tilltron till människans vilja och förmåga är faktorer som bidrar till att förändringen blir kraftig.

## Stabilitet

Ytterligare ett tydligt resultat är att vissa föreställningar och värden som blir en del av kunskapskulturen under den andra perioden sedan kvarstår under hela den undersökta perioden. Det gäller det personlighetsutvecklande inslaget där föreställningar om vikten av att få utökad självkännet och att kunna samverka i grupp är centralt. Jag kommer att belysa några faktorer som jag anser har betydelse för denna stabilitet i kunskapskulturen.

Trots nyanställningar finns en stabil kärna kvar i kunskapskulturen, vilket kan ses som viktigt för att föreställningar och värden ska leva vidare. I mitten av 1990-talet tjänstgjorde fortfarande sex lärarutbildare som själva varit lärare under perioden 1975-1978. Den stabila kärnan betraktar jag som en förutsättning för att den kollektiva berättelsen om utbildningen, vilken jag utvecklar senare i diskussionen, också förmedlas till nytillkomna lärarutbildare. Att denna berättelse finns och förmedlas är i sig en faktor för att förstå stabilitet.

Ytterligare en viktig faktor är värdenas specifika karaktär. Värdena handlar inte bara om lärarrollen eller vilket kunnande som behövs i läraryrket. De handlar om hur man bör vara som människa. Likheter kan dras till ett politiskt parti som trots pragmatiska anpassningar i vardagen, ändå bärs upp av

en bakomliggande, grundläggande ideologi. Begreppet *etos* kan användas för att belysa hur föreställningar och värden blir befästa i vårdlärarutbildarnas karaktär, som en del av deras personlighet, något som kan bidra till en förståelse för föreställningarnas stabilitet.<sup>609</sup> Värdenas könskodade karaktär kan ses som ytterligare en faktor som är betydelsefull för befästandet.

Även den särskildhet och avskildhet från andra lärarutbildningar som präglat kunskapskulturen över tid bidrar till stabilitet när det gäller värden. Särskildheten bygger på ett gemensamt erfarenhetsrum där kontakten med vård och vårdutbildningar under lång tid varit central. Den bygger tillika på en hög grad av självständighet, där sjuksköterskornas fackförening tog initiativ till lärarutbildning och drev den ända fram till 1958. Traditionerna bidrar till en kollektiv särskildhet i kunskapskulturen, vilket har betydelse för att föreställningar delas av kollektivets medlemmar och att de är stabila över tid.

Sammanfattningsvis kan en stabil kärna av medarbetare, värdenas specifika och könskodade karaktär samt en tradition av kollektiv särskildhet ses som betydelsefullt för det personlighetsutvecklande inslagets stabilitet i kunskapskulturen.

## Styrsignalers betydelse

Vilken betydelse har då den statliga styrningen för hur vårdlärarutbildningen utformas under den undersökta perioden?

Ett påtagligt resultat är att det kraftigaste brottet som sker inte främst kan betecknas som ett utslag av statlig styrning. Det går att hitta stöd för personlighetsutvecklande och behovsorienterad undervisning i statliga policydokument, men det handlar ändå om ett val som görs lokalt. Även andra inriktningar, t. ex. en tydlig inriktning på vikten av lärares samhällsengagemang, hade varit möjlig. Den kraftigaste statliga styrningen under perioden, styrningen mot forskningsanknytning, påverkar den lokala kulturen, men inte så kraftigt att den helt tränger ut andra föreställningar.

Ett annat resultat är att vårdlärarutbildningens första tid som statlig utbildning präglas av en hög grad av självstyre. Trots att det inte finns någon formell makt för vårdlärarutbildarna och rektorn att utforma lärarutbildningen, konstrueras de nationella kursplanerna på den lokala arenan. Det är då inte staten som är samarbetspartners i konstruktionen av planerna, utan representanter för timlärarna i ämnena medicin och pedagogik. SIHUS styrelse samt Medicinalstyrelsen tar sedan beslut utifrån de förslag som tagits fram av dessa lärare, men är inte själva aktiva i kursplanekonstruktioner. SÖ: s övertagande som kontrollorgan 1966 innebär en tid av ökad statlig styrning, men denna styrning försvagas i och med den decentraliseringsprocess som påbörjas efter införlivandet i högskolan 1977. Även om vårdlärarutbildarna

---

<sup>609</sup> Jfr Englund och Linné 2008 s 11, om hur en akademisk kunskapskultur kopplas till etos.

aldrig är helt självständiga är de heller aldrig utanför beslutsprocessen, när det gäller att ha inflytande över vårdlärarutbildningens innehåll.

Det är emellertid inte självklart vad begreppen motstånd och anpassning står för. Anpassning leder tankarna till lydiga redskap som genomför det överordnade beordrar, medan motstånd kan kopplas till självständighet. Men man kan också se anpassning som en öppenhet mot det nya och motstånd som en tröghet mot förändringar. Här ska jag fortsättningsvis ge en delvis annan bild av motstånd och anpassning gentemot den statliga styrningen genom att betrakta vårdlärarutbildarnas handlingar och åsikter ur perspektiven strategi respektive ideologi.

När jag talar om dem som *strategiska* är utgångspunkten att de åsikter och handlingar som lärarutbildarna ger uttryck för i samband med formuleringsarenans intentioner syftar till att bevara utbildningens status. I och med att utbildningen till vårdlärare haft hög status inom vårdområdet, finns en position att bevara. Denna strategiska vilja hos lärarutbildarna har jag funnit uttryck för i materialet. Den går att koppla till vårdlärarutbildares kollektiva erfarenhetsrum av utvaldhet och utbildningsansvar. När jag ser dem som knutna till en *ideologi* ser jag dem som styrda just av dominerande och starka gemensamma föreställningar i en kunskapskultur. Motstånd och anpassning samspelar med såväl ideologi som strategi.

Till viss statlig styrning sker en anpassning utan något synbart motstånd i kunskapskulturen. Det gäller till exempel den statliga styrningen mot utbildningsteknologi. Här har vårdlärarutbildarna inte något att förlora ur strategisk synpunkt. Det påbudna paradigmet förstärker den auktoritet som lärarutbildarna har som ”metodiska experter”. Genom en strategisk anpassning till utbildningsteknologin lyfts deras undervisning till en mer vetenskaplig nivå. Det finns inte heller några, större ideologiska hinder. De föreställningar och värden som utbildningsteknologin kännetecknas av är redan en del av kunskapskulturen och dess erfarenhetsrum.

Nedan ska jag med hjälp av samma begrepp resonera om hur man kan förstå vad som sker i kunskapskulturen vid den statliga styrningen mot forskningsanknytning.

## Mötet med högskolan

En huvudsaklig frågeställning i projektet ”När praktikgrundad kunskap möter högskolan”, som denna studie är en del av, var att analysera vad som händer när olika praktikgrundade lärarutbildningar möter akademiska traditioner.

När det gäller den statliga styrningen mot vetenskap och forskning möts styrningen i ett första, snabbt övergående, skede av motstånd. Därefter sker en anpassning i kunskapskulturen. Betraktar vi anpassningen till forskningsanknytning är den klok ur strategisk synvinkel. Vårdlärarutbildarna får utbildningsuppdrag i metodskolning, vårdpedagogik utformas som ett eget

ämne och omvårdnadsvetenskap integreras i vårdlärarytbildningen. Dessa faktorer bidrar inledningsvis till ett bevarande av en framstående position inom vårdutbildningsverksamhet. Flera av lärarytbildarna får också ett starkt intresse för att själva delta i forskning och utvecklingsarbete, vilket kan betraktas som att föreställningar om att forskning är viktigt, det ideologiska, får fäste. Att forskningsanknytning etableras relativt snabbt kan sammanfattas med att inslag av vetenskaplig metodik och vetenskaplig litteratur redan tidigt fanns i vårdlärarytbildningen, att vårdlärarytbildarna under 1970-talet förberett sig genom fortbildning vid universitetet, att ämnet omvårdnadsvetenskap var under uppbyggnad samt att kontakter knöts med forskare vid den pedagogiska institutionen.<sup>610</sup>

Samtidigt som anpassning sker finns en viss tveksamhet i kunskapskulturen gentemot forskning och forskningsintressen. Det beror på att forskningsanknytning till viss del utmanar de värden som slagit igenom några år tidigare, något som kan uttryckas som ett motstånd utifrån ideologiska ställningstaganden. Motståndet beror också på att forskningsanknytningen utmanar den tidigare så fast rotade kollektiviteten i kunskapskulturen. Att syssla med forskning betraktas i ett vidare samhälleligt perspektiv som mer statusfyllt, något som utmanar den kollektiva jämlikhet som tidigare fanns beträffande undervisning och övriga arbetsuppgifter. Motståndet som synliggörs rör vårdlärarytbildningens kunskapsinnehåll, vilket kan betraktas som förknippat med ideologi. Men det kan även ses som ett motstånd mot en mer individualiserad yrkeskultur, ett motstånd som kan förknippas med såväl ideologi som strategi. Att verka i ett kollektiv är nära förknippat med de föreställningar och värden som etablerades under perioden 1975-1978, ideologi, men det kan även i viss mån uppfattas som strategiskt. Ett starkt kollektiv ses som en förutsättning för att kunna verka för en sammanhållen, icke splittrad vårdlärarytbildning.

Jag vill dock hävda att kollektiviteten bevarades om än med fler interna spänningar än tidigare. Hur lyckas man med detta?

För det första lever de två stråken i kunskapskulturen, forskningsanknytning och personlighetsutveckling, i parallellitet. Båda ges utrymme. I materialet finns flera exempel på argumentation där balans lyfts upp som det ideala. Det görs också försök att integrera perspektiven till en helhet.

För det andra förenas man i argumentation utåt, vilket stärker kollektivet internt. I ett flertal dokument till yttre instanser framträder ett enigt "vi". Det finns även ett motstånd i kunskapskulturen när det gäller den statliga styrningen mot mer enhetliga lärarytbildningar. Den strävan som rör bevarandet av en organisatorisk och innehållslig *särskildhet* bidrar till bevarandet av intern samstämmighet och samhörighet.

Kan man anta att det finns likheter i hur andra kunskapskulturer förhåller sig till statlig styrning, eller är det ovan beskrivna specifikt för vårdläraryt-

---

<sup>610</sup> Jfr Eliasson, Holmberg och Tellgren 2008.

bildningen? Min uppfattning är att det finns likheter. Begreppen ideologi och strategi kan användas för att förstå motstånd och anpassning i en kunskapskultur.

## Att förstå genus betydelse för föreställningar och värden

Betraktar vi vårdläroarutbildningens innehåll och arbetsformer under den första perioden kan innehållet till största delen kategoriseras som manligt könskodat. Att en så tydlig manlig könskodning av innehåll i en utbildning där de studerande i mycket hög utsträckning utgörs av kvinnor kan tyckas anmärkningsvärt. Jag har tidigare relaterat könskodningen till medicinarens inflytande över utbildning, vilket kan betraktas som att det finns en kvinnlig underordning. Medicinalstyrelsen är kontrollinstans mellan 1936 och 1966 och det medicinska innehållet ökar i vårdläroarutbildningen under den perioden. Den manliga könskodningen kan även relateras till en statlig styrning mot utbildningsteknologi. Likaså kan den förstås som en närhet till erfarenhetsrummet, där värden som disciplin, ordning och kontroll fördes in i vården via de borgerliga sjuksköterskorna. Maskulin könskodning kan även kopplas till konstruktionen av sjuksköterskeyrket, där intentionen var en avgränsning gentemot arbetarklassens kvinnor.<sup>611</sup> Avgränsningen skedde främst genom betoning av utbildningens betydelse, och sjuksköterskeyrkets utbildningsinnehåll präglades av närheten till läkaryrket. Dessa faktorer pekar på varför ett manligt könskodat innehåll inte var främmande i kunskapskulturen. I ”den borgerliga kvinnan” förenas klass och kön, över- och underordning, något som kan bidra till en förståelse för vilka föreställningar och värden som dominerar i kunskapskulturen.

Brottet i mitten av 1970-talet innebär att vårdläroarutbildningen får ett mer kvinnligt könskodat innehåll och kvinnligt könskodade arbetsformer. Denna utveckling fortsätter under den sista perioden. Även om forskningsanknytningen delvis bidrar till en manlig könskodning, innebär uteslutningen av medicinska ämnen ändå en försvagning av manliga värden. Att feminina värden får utrymme kan ses som ett sätt att frigöra sig från den tidigare manliga medicinska dominansen, samtidigt som den position vårdläroarna har också delvis försvagas i och med att anknytningen till medicinska ämnen i utbildningen upphör. Jag utvecklar detta resonemang i nästa stycke som handlar om maktförhållanden utifrån åtskillnad.

Det finns också tydligt kvinnligt kodade föreställningar genom hela perioden som rör vårdläroarutbildarens arbete. I och med att vårdläroarutbildarna är förebilder för de blivande vårdläroarna har föreställningarna betydelse för

---

<sup>611</sup> Se kap 2.

reproduktionen av föreställningar och värden. Dessa stabila kvinnligt könskodade föreställningar är *kollektivitet, betoning av praktiska handlingar och kontroll/närhet till studerandegruppen*.<sup>612</sup>

## Åtskillnad – ett redskap för hierarkisering

Åtskillnad eller stark klassifikation kan ses som ett kraftigt verkande redskap för bevarande av hierarkiska förhållanden. Yvonne Hirdman lyfter isärhållandet mellan könen som en del av genusystemet.<sup>613</sup> Jag kommer att resonera runt begreppet åtskillnad i detta stycke, både när det gäller åtskillnad mellan könen och åtskillnad utifrån andra typer av klassifikationer.

Under den första perioden mellan 1958 och 1974 kan den starka klassifikationen/åtskillnaden inom utbildningen ses som ett uttryck för en specifik social ordning, som speglar samhällsliga maktförhållanden. Det hierarkiska förhållandet under perioden råder inte bara mellan ämnen och lärargrupper, utan även mellan lärare och lärarkandidater, liksom mellan SIHUS styrelse och de anställda studieledarna. Läkarna äger sitt ämnesområde; ett område som de i begränsade mängder delar med sig av till blivande vårdlärare. Om omständigheterna inte tillåter en total besittning av undervisningsämnet, vilket blir fallet när vårdlärare måste undervisa i medicinska ämnen på gymnasiet, kvarstår isärhållandet i och med att vårdlärarna undervisar på en lägre nivå än läkarna.

Under perioden 1975-1978 ifrågasätts den åtskillnad som tidigare omhulldes, något som försvagar gränserna mellan ämnen, lärarpersonal och mellan lärare och lärarkandidater. Föreställningar om att underordnade ska få tillträde till makt kan härledas till en allmän samhällslig uppmärksamhet på underordnades brist på inflytande, en underordning som kan relateras till såväl klass som genus. Den strävan mot integrerad kod som blir synlig kan ses som en strävan mot en förändrad genusregim, eftersom de grupper som tidigare varit underordnade, vårdlärarutbildare och lärarkandidater, i huvudsak utgörs av kvinnor. Utifrån Connells begrepp *kristendenser* skulle man kunna hävda att den patriarkala strukturen vid SIHUS krockar med tankar om alla människors lika värde oavsett kön samt tron på människans förmåga till subjektskap. Ifrågasättandet av patriarkala maktstrukturer påverkar troligen studieledarna att önska tillträde till SIHUS styrelsemöten, något de inte haft tidigare. Främst riktas dock oppositionen mot de medicinska timlärarna, vilket kan ses som ett uttryck för en frigörelse som hämtar näring från sjuksköterskeyrkets traditionellt underordnade position gentemot läkaryrket.

---

<sup>612</sup> Även om jag här kopplar samman praktiska handlingar och kollektivitet till feminin könskodning kan bilden nyanseras i och med att dessa också kan förknippas med underordning utifrån klass. Praktiska yrken där handlingar och kollektivitet betonas kan knytas till arbetarklassen.

<sup>613</sup> Hirdman 2001.

Samtidigt innebär den könskodning som sker under perioden, och som till viss del kvarstår under resten av undersökningsperioden, att vårdlärarytbildningen tydligt vänder sig till kvinnligt kön. I och med att timlärares undervisning försvinner sker en intern åtskillnad mellan vårdlärarytbildningen och maskulinitet.

Åtskillnad handlar om att bevara något. I många fall, som i exemplen ovan handlar det om att bevara en social, hierarkisk ordning. Ytterligare ett exempel från mitt material som tydligt pekar i denna riktning är när vårdlärarytbildarna tydligt markerar sin önskan om åtskillnad gentemot yrkeslärarytbildning liksom mot gruppen av undersköterskor. Här handlar det om att bevara utbildningens status, och värna om den högre utbildning som ska bilda basen i yrket. Det motstånd mot intern differentiering som blir synligt, kan ses som en önskan att *inte* låta en hierarkisk ordning få fäste inom kunskapskulturen. Det går således att utifrån mina resultat hävda att en åtskillnad mellan kunskapskulturen och andra grupper/kön inte ses som problematisk, till skillnad från intern åtskillnad.

Kan kampen för åtskillnad då alltid ses som ett sätt att bevara hierarkier? Min tes är att så inte är fallet. Det handlar alltid om att bevara något, men det kan också handla om att bevara en minoritet, som riskerar att uppslukas av högre värderade grupper. Att befinna sig i minoritet är inte ett problem, så länge gruppen befinner sig högt i en hierarki. Befinner sig gruppen däremot i ett underordnat läge finns risker för utplåning. Ett otal exempel på detta finns vad gäller minoritetsgrupper av olika slag, där valet mellan segregering och integrering inte är enkelt. Ett exempel inom utbildningssektorn är förskollärarytbildningens svårigheter att hävda sig inom organisationen för den nya lärarytbildningen efter reformen 2001.<sup>614</sup> Paralleller finns också i mitt resultat där vårdlärarytbildarna upplever en ökad underordning efter högskoleinträdet, trots en utökad formell makt.<sup>615</sup>

## Studien i relation till tidigare forskning

Jag kommer här att relatera mina resultat från studien av vårdlärarytbildarnas kunskapskultur till tidigare forskning om lärarytbildning, därför att det finns tydliga beröringspunkter dem emellan. Betraktar vi vårdlärarytbildningen över hela tidsperioden från förstatligandet till lärarytbildningsbetänkandet 1999, går det att konstatera att inslag av alla fem lärarytbildningsparadigm som de amerikanska forskarna beskriver, har funnits i låg eller hög omfattning.<sup>616</sup> Paradigmen är dock inte tillräckliga för att beskriva föreställningar om kunskap och lärande inom utbildningen. Även Jedemarks studie, där hon

---

<sup>614</sup> Tellgren 2008.

<sup>615</sup> Intervjuutsagor, Heyman 1989, Eliasson, Holmberg och Tellgren 2008.

<sup>616</sup> Joyce 1975, Zeichner 1983, Doyle 1990, Feiman-Nemser 1990.

identifierat olika lärarutbildningsverksamheter under 2000-talet, behövs för att beskriva den utveckling som skett vid vårdlärarutbildningen under 1980- och 1990-talet.<sup>617</sup> Jag kommer också att i begränsad omfattning relatera studiens resultat till tidigare forskning om sjuksköterskekulturens ”paradigm”.

Den första periodens mest markanta drag är den *behavioristiska/teknologiska* inriktningen som anammats till fullo i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur. Även om en förstärkning sker i slutet av 1960-talet, präglas även det tidiga 1960-talet av en tro på ett förmedlande av pedagogiska principer som ska tillämpas på det praktiska fältet.

Det finns också ett svagare *traditionellt/hantverksinriktat* paradigm i kunskapskulturen parallellt med det behavioristiskt/teknologiska. Allt praktiskt görande kan inte relateras till teorier, och praktikhandledarens uppgift att skola in lärarkandidaten i vårdläraryrket ifrågasätts inte. De två paradigmerna förenas av uppfattningar om att läraryrket främst handlar om ett praktiskt görande, att behärska undervisningskonsten utifrån det som efterfrågas i samtiden. Att experter har tolkningsföreträde betraktas troligen inte som problematiskt i den hierarkiska tid som råder. Vårdlärarutbildarna kan också ses som företrädare för det teoretiska kunnandet bakom det praktiska görandet.

Den svaga strävan mot en helhetssyn, som blir synlig i början av 1960-talet inom kunskapskulturen, skulle kunna betraktas som ett motstånd mot föreställningar att kunskap består av olika delar som sammanfogas. I så fall skulle lärarutbildarnas bakgrund i ett traditionellt/hantverksinriktat paradigm kunna tänkas ha bidragit med en uppfattning om att helheten är något mer än summan av delarna.

I utbildningen som helhet finns även ett *akademiskt* paradigm, i och med timplärarnas undervisning i medicinska discipliner, pedagogik och psykologi. Eftersom vårdlärarutbildarnas ämnen saknar egna forskningsämnen, knyter de i stället an till dessa ämnen. Deras uppgift anses i många fall vara att knyta det vetenskapliga kunnandet till det praktiska görandet. Jämförs vårdlärarutbildningen med yrkeslärarutbildningen under denna tid är den påtagliga skillnaden en starkare närvaro av ett akademiskt paradigm inom vårdlärarutbildningen.<sup>618</sup>

Perioden harmonierar även väl med det Bevis benämner den pragmatiska inriktningen, där det som ansågs värdefullt var det som fungerade i den praktiska verksamheten, och där den rationella, effektiva sjuksköterskan som bistod läkaren var ett ideal.<sup>619</sup> En tråd igenom alla de tre första av Bevis filosofiska inriktningar är att sjuksköterskan är underordnad, lojal och hängiven,

---

<sup>617</sup> Jedemark 2006. Här är det dock på sin plats att påpeka att Jedemark både har intervjuat lärarutbildare och observerat lektionstillfällena, vilket innebär att hennes studie är närmare en faktisk praktik, medan min rör sig på föreställningsplanet.

<sup>618</sup> Det finns dock också likheter när det gäller pedagogikens praktiska förankring. För beskrivning av yrkeslärarutbildningens innehåll, se Larsson 1995.

<sup>619</sup> Bevis 1982.



även om objektet för lojaliteten varierade. Först riktades lojaliteten mot Gud, därefter mot läkaren, och stundtals också mot patienten och sjukvårdsinstitutionen. Hängivenheten och underordningen tog sig också olika uttryck, från ett asketiskt självförnekande via ett känslomässigt förhållningssätt till ett rationellt. I talet om den ideala sjuksköterskans pedagogiska förhållningssätt gentemot elever från fortsättningskurserna under 1920-talet, kan vissa yttranden ses som en del av den romantiska inriktningen.<sup>620</sup>

Knyter vi an till de egenskaper som Lannerheim konstruerar utifrån Nightingales skrifter, psykologiska, administrativa och intellektuella egenskaper, går det att hävda att det finns en konstans över tid i talet om hur sjuksköterskan bör vara.<sup>621</sup> Det som skiljer sig åt är vad som betonas i respektive period.

Vid brottet i mitten av 1970-talet är det främst det behavioristiska/teknologiska paradigmet som vårdlärarutbildarna tar avstånd ifrån, medan ett ifrågasättande av handledarnas praktikerkunskap inte blir synligt. En viss ökad aktivitet sker i och med att information om den nya pedagogiken vid SIHUS samt inbjudan till handledarkurser skickas ut till handledarna. Här finns möjligen ett dilemma, eftersom handledarna betraktas som aktiva subjekt utifrån den nya pedagogiska grundsynen, vilket innebär att handledarna själva ska definiera sina behov av lärande vid kurstillfällena.<sup>622</sup> Ändå måste de också ha betraktats som företrädare för en omodern, icke demokratisk pedagogik, och därför i behov av omvändelse.

Den *personlighetsutvecklande* inriktningen som beskrivs av amerikanska forskare stämmer mycket väl överens med föreställningar och värden i kunskapskulturen under den andra perioden. När Joyce hänvisar till personer som bidragit till en personalistisk inriktning inom lärarutbildning nämner han Rogers, Freire och Perls, teoretiker som vårdlärarutbildningen knyter an till under perioden.<sup>623</sup> Däremot går tänkandet inom den *progressiva* lärarutbildningsinriktningen inte på samma sätt att relatera till föreställningar och värden i kunskapskulturen. Likartade visioner finns med värden som jämlikhet och demokrati och betoning av ett problemlösande arbetssätt, men den starka dragningen till det personalistiska paradigmet innebär att intentioner utifrån dessa värden ofta stannar vid individnivån. Samhällsförändring och social rättvisa, vilket är centralt i det progressiva paradigmet, är inte något som framträder i någon nämnvärd utsträckning i det material jag studerat. Fokus ligger på individen och dennes rätt att definiera sitt lärandebehov. Elevstyrd, behovsorienterad undervisning kan troligen ses som en tidsmässigt ganska begränsad lärarutbildningsinriktning, vilken därför inte ges spe-

<sup>620</sup> Se denna studie kap 2.

<sup>621</sup> Lannerheim 1994 – se denna studie kap 3.

<sup>622</sup> I kursinformationen om handledarkurser som startar våren -76 (ej daterat) kan man läsa: "Kursens innehåll får du själv vara med om att utforma. Den pedagogiska grundsynen är att kursen ska utgå från dina behov."

<sup>623</sup> Joyce 1975.

cifikt utrymme i de amerikanska forskarnas beskrivningar. Näring till denna inriktning hämtas dock från både progressivt och personalistiskt lärarutbildningsparadigm. Gemensamt för inriktningarna är förändring, ett flexibelt kunskapsinnehåll och tonvikt på arbetsformer. De studerande ses som aktiva subjekt och läraren som en stöttande handledare. Metaforerna för det progressiva respektive personalistiska paradigmet, frigörelse och växande, går hand i hand, även om dessa metaforer också står för olika synsätt på hur förändring sker.<sup>624</sup>

Forskningsanknytningen som på allvar tar fart under 1980-talet utgår inte från ett akademiskt paradigm, eftersom det inte finns någon specifik ämneskunskap att värna om. Däremot finns ett forskningsämne under uppbyggnad: vårdvetenskap/omvårdnad, och till det forskningsområdet knyts ämnesundervisningen efter den medicinska vetenskapens marginalisering. Eftersom lärarutbildningen också handlar om pedagogik och metodik görs försök att kombinera vårdvetenskap/omvårdnadsforskning med ett pedagogiskt tänkande. Vårddidaktik kan ses som en fortsättning av ämnet speciell undervisningsmetodik. Även om de metodiska, didaktiska frågorna delvis ser annorlunda ut än tidigare, är också mycket sig likt. Även i ämnet vårdpedagogik finns en klar inriktning mot didaktiska frågor, dock utifrån ett mer analytiskt synsätt.

Jämförs 1980-talets och 1990-talets forskningsinriktning vid vårdlärarutbildningen med Jedemarks lärarutbildningsverksamheter finns beröringspunkter med de verksamheter som hon anser har ett analytiskt förhållningssätt samt en ämnesdidaktisk medvetenhet för elevens identitetsskapande.<sup>625</sup> Det analytiska förhållningssättet blir synligt i kursplaner från 1980-talet och under 1990-talet ökar talet om perspektivseende. En ämnesdidaktisk medvetenhet kan betraktas främst i ämnet vårdpedagogik under 1990-talet, där underliggande föreställningar om vård sätts i relation till vårddidaktiska beslut.<sup>626</sup> Vissa av de spår av införlivandet i högskolan som Jedemark har funnit i sin studie går således att finna i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur.

## Ett kollektivt meningsskapande

Min studie har visat att vårdlärarkollegiet kan betraktas som bärare av en kunskapskultur, och att gemensamma värden kvarstår även när yttre förhållanden försvårar en kollektiv ansats. Vad kan detta tänkas innebära för informanternas berättelser om utbildningen? Vid studiet av den empiri som består av informanternas utsagor framstår till exempel berättelser om perio-

<sup>624</sup> Till skillnad från Zeichner 1983 knyter Maj, se denna studie kap 8, frigörelse från förtyckande samhällsinstitutioner till det egna växandet, inte främst till en förändring av dessa institutioner.

<sup>625</sup> Jedemark 2006. Lärarutbildningsverksamheter 3 och 4.

<sup>626</sup> Se kursplan 1991 och 1993 i vårdpedagogik (F6 och F2D).

den 1975-1978 påtagligt lika varandra, medan redogörelser närmare nutid skiftar mer. Det tolkar jag som att ett meningsskapande om äldre tid har skett internt i lärarutbildarkollektivet.

Även om helheten av informanternas utsagor kan betraktas som komplementära kollektiva minnen, finns inslag av ett mer homogent kollektivt minne som främst rör denna period.<sup>627</sup> Det kollektiva minnet har stora likheter med en berättelse: en början med ett tydligt brott, handlingskraftiga agenter som för handlingen framåt, konflikter mellan olika agenter samt en slutsummering och utvärdering.<sup>628</sup> Berättelsen är skapad utifrån ett delat perspektiv, vilket också skulle kunna uttryckas som en konstruktion utifrån tankekollektivets tankestil eller en konstruktion utifrån tillhörigheten i en kunskapskultur.

Vad har då narrativer för syfte? Jag tar här hjälp av Jerome Bruner i boken *Making stories. Law, literature, life*. För individer handlar det om att konstruera narrativer för att förstå både sig själv och sin omvärld och relationen mellan självet och omvärlden. Som Bruner skriver:

A self is probably the most impressive work of art we produce, surely the most intricate. For we create not just one self-making story but many of them. [...] The job is to get them all into one identity, and to get them lined up over time.<sup>629</sup>

För Bruner handlar det inte om att upptäcka det essentiella självet utan om ett konstruktionsarbete som ständigt pågår. I denna process finns minnen av det förflutna och förväntningar inför framtiden med som ledsagare.<sup>630</sup> Det skulle också kunna uttryckas som att narrativer skapas i mellanrummet mellan erfarenhetsrum och förväntanshorisont. Bruner menar att konstruktionen innebär att framhålla det unika med hjälp av de kulturella perspektiv om individualitet som finns tillgängliga, samtidigt som det unika måste balanseras mot relationen till andra, och de förväntningar som andra ställer på individen.<sup>631</sup> Narrativer är även nödvändiga för att människor ska kunna kommunicera med varandra. Som med identitetskonstruktionen måste också här en balans mellan den unika berättelsen och delade konventioner finnas, för att gemensam mening ska kunna uppstå.

Om dessa tankar om narrativets betydelse för identitetskonstruktion, förståelse av fenomenet i världen samt kommunikation förläggs till en gruppnivå – hur kan då en kollektiv berättelse i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur förstås?

<sup>627</sup> Se Wertsch, 2002 s 23, om olika varianter av distribuerat kollektivt minne.

<sup>628</sup> Se t. ex Skott 2004, Bruner 2002 och Milia 2006 för beskrivning av narrativer/berättelsers särdrag.

<sup>629</sup> Bruner 2002 s 14.

<sup>630</sup> A.a. s 24.

<sup>631</sup> A.a. s 66, s 69.

Behovet av att gemensamt i lärargruppen bearbeta och förstå vad som hände i en turbulent period har troligen varit stort. Tosh menar att grupper har ett behov av att få sina tidigare erfarenheter dokumenterade på ett sätt som kan förklara eller försvara nutiden.<sup>632</sup> Paralleller kan dras till vårdlärarutbildarnas kollektiva berättelse, där perioden 1975-1978 ofta beskrivs som nödvändig för att komma dit där vårdlärarutbildningen befinner sig idag. Tosh talar även om *kollektiv identitet* i grupper som delar en tolkning av hur händelser och erfarenheter har format gruppen över tid. Viktiga brott och symboliska moment kan bekräfta gruppens självbild, något som kan bidra till att en berättelse konstrueras och reproduceras.

Narrativens uppbyggnad kännetecknas av att aktörerna är fria och kapabla till handling. Detta stämmer väl med vårdlärarutbildarnas kollektiva berättelse. Såväl lärarutbildarnas handlingskraft som det unika i deras agerande är något som betonas, vilket bidrar till en självbild där kollegiet består av unika, handlingskraftiga och modiga aktörer. De tar även strid för att viktiga ideologiska och moraliska värden ska präglade utbildningen. Även om samhällsliga faktorer nämns är dessa ändå påtagligt frånvarande i berättelsen, liksom andra lärargrupperns liknande aktioner. Denna självbild förmedlas sedan även till nytillkomna kollegor, och kan betraktas som ett gemensamt, socialt minne, som kan bidra till enhet och solidaritet i gruppen.<sup>633</sup> Berättelsen kan även betraktas som ett redskap i kommunikation med andra grupper, ett sätt att kommunicera gruppens historia och identitet.

En kollektiv berättelse tar oftare fasta på likheter i gruppen än skillnader, och konstrueras alltid i relation till "de andra". För gruppens del kan en alltför stark grupporientering bidra till isolering. Med Flecks begrepp skulle då ett internt tankeutbyte eller interna influenser, dominera i gruppen. Bruners resonemang om att konstruera en egen identitet men ändå balansera denna identitet gentemot andra människor, kan översättas till att balansera gruppens identitet i förhållande till andra grupper.

Meningsskapande handlar om att förstå och skapa sammanhang i ett skeende. Ofta önskar människor också att se en mening med det som sker, även vid olyckor och katastrofer.<sup>634</sup> Meningsskapande behöver således inte innebära en känsla av meningsfullhet, men narrativer erbjuder redskap för att konstruera ett sammanhang som ger denna känsla. Ambivalensen som präglar lärarutbildarnas berättelse om perioden kan, förutom att ses som att värden från perioden fortfarande lever kvar, också tolkas som ett sätt att konstruera perioden som meningsfull. Den kollektiva berättelsens övergripande tema, som i princip alla informanter delar, är att från en alltför strukturerad period iscensätts den behovsorienterade/personlighetsutvecklande undervis-

---

<sup>632</sup> Tosh 2000 s 12-13.

<sup>633</sup> Tosh, 2000 [1994], s 12-15, använder begreppet socialt minne. Tosh' resonemang om grupper sociala minne och kollektiva identitet kan även gälla större grupper utan personliga kontakter.

<sup>634</sup> Bruner 2002 s 28.

ningen, vilket efter några år leder till en balanserad, *bra* lärarutbildning – en berättelse med ett lyckligt slut. I denna berättelse framställs, vilket jag tidigare påpekat, ofta perioden 1975-1978 som nödvändig för det lyckliga slutet.

## Är kunskapskulturen praktikgrundad?

Ett begrepp jag tidigare undvikit i min studie är *praktikgrundad*. Carlgren definierar praktikgrundad som ”kunskap som produceras i det praktiska arbetet snarare än genom teoretiskt arbete”.<sup>635</sup> En liknande definition ges i projektbeskrivningen där vetenskapsbaserad kunskap ställs mot kunskap grundad i andra praktiker.<sup>636</sup>

Begreppet praktikgrundad innebär alltså att en skiljelinje dras mellan olika kunskapsformer, dels kunskap som härstammar från vetenskaplig verksamhet och dels kunskap som härstammar från praktisk verksamhet. Begreppen teori och praktik är i sig ganska problematiska.<sup>637</sup> Den ursprungliga betydelsen av begreppet ”praktisk” är att *vara utövande, verksam och aktiv* medan ”teoretisk” är att *betrakta*.<sup>638</sup> Alla verksamheter har således inslag av både praktik och teori, även om den ena eller andra formen kan dominera. Att kunskap anses vara praktikgrundad pekar dock på något centralt som är värt att betona, nämligen att kunskap uppkommer i praktiska verksamheter, något som innebär att praktisk kunskap inte kan ses som tillämpad teori. I stället för att tala om hur praktikern ska göra kan den redan erhållna kunskapen betraktas och teoretiseras. Vårdlärarutbildarna är själva inne på att teoretisera praktiken när de talar om att de studerande ska kunna utveckla olika perspektiv på tidigare yrkeskunskaper. Utgångspunkten är då erfarenheten, och reflektion och teoretisering kan ske genom tillgång till begrepp och teorier.<sup>639</sup>

Om jag ansluter mig till projektbeskrivningens definition av praktikgrundad som något åtskilt från vetenskapsgrundad, blir frågorna i anslutning till mitt resultat dessa: Är den kunskap som anses viktig för blivande vårdlärare praktikgrundad eller vetenskapsgrundad före 1977? Och i vilka praktiker eller vetenskaper är kunskapen grundad? Innebär högskoleanknytningen en förskjutning från en praktikgrundad kunskap till en vetenskapsbaserad kunskap?

Om vi anammar att praktikgrundad kunskap är ett inslag i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur står det klart att två praktiker har betydelse för vårdlä-

<sup>635</sup> Carlgren 1990 s 72.

<sup>636</sup> Linné och Englund 2003 s 3.

<sup>637</sup> Se t. ex. Liedman 2002 kap 2.

<sup>638</sup> Carlgren 1990 s 76.

<sup>639</sup> Samtidigt finns kritiker också mot detta synsätt. Ingela Josefsson, 1991, menar att reflektion och bearbetning av erfarenheter är viktigt, men att praktikers levande vardagsspråk är bättre lämpat för reflektion än det abstrakta vetenskapliga språket.

rarutbildningen: sjukvårdspraktik och lärarpraktik. Även om sjukvården är ständigt närvarande under de decennier som föregår högskoleanknytningen är också allmänna metodiska lärarkunskaper i fokus. Sjuksköterskeutbildningen och sedermera undersköterskeutbildningen kan ses som de verksamheter där dessa två praktiker möts. Betraktar vi vårdlärarutbildarnas kunskapskultur och lärarutbildarnas undervisningsämnen finns således fog för att tala om praktikgrundad kunskap; betraktar vi vårdlärarutbildningen i dess helhet är det mer tveksamt. Ämnen som psykologi, medicin, socialmedicin, sociologi och pedagogik är vetenskapligt grundade. Blickar vi tillbaka till de allra första fortsättningskurserna finns inslag av vetenskapligt grundade ämnen också här, t. ex. statskunskap, psykologi och medicinska ämnen.

Det finns dock anledning att problematisera huruvida kunskapen i vårdlärarutbildarnas undervisningsämnen är ensidigt praktikgrundad. 1960-talet kännetecknas av en tro på att vetenskapen ska finna svar på de flesta frågor, och att experter, inte praktiker, har svar på hur praktiken bör utformas. Det handlar således inte om att vetenskapen lämnas utanför den praktiska kunskapen. Praktiska undervisningsteorier knyts till pedagogiska och psykologiska rön, vilket utbildningsteknologin är ett bra exempel på. Vid undervisning om sjukvård ligger ofta medicinska rön till grund för de vårdande åtgärderna. Även kunskaper om administration och arbetsledning knyts till vetenskapliga rön. Dessutom finns ett stort inslag av samhällskunskap: kunskap om lagar, förordningar och sjuksköterskeväsande. Denna kunskap är svårdefinierad, och är möjligen både praktik- och vetenskapsgrundad.

Trots att det kan vara relevant att tala om vårdlärarutbildarnas kunskapskultur som praktikgrundad skulle jag hellre vilja använda begreppet *handlingsbaserad*. Detta begrepp pekar på handlingens/görandets centrala roll, oavsett om denna handling kan relateras till kunskap grundad i praktik eller vetenskap eller bådadera. Trots att innehållet i handlingen förändras och förskjuts över tid kan vikten av att handla/göra ses som en konstant i kunskapskulturen.

Under den första perioden är närheten till det kommande yrkeslivets handlingar central, såväl administrativa som undervisande handlingar. Under samma period kan även utbildningsteknologin ses som att fokus vilar på handlingar utifrån att en viss metod för inläring förespråkas. I vårdlärarutbildarnas kunskapskultur blir tillämpningen av utbildningsteknologin påtagligt praktisk. Det handlar främst om att tillverka läromedel, ett praktiskt görande, där läromedlens innehåll också ofta *beskriver* ett görande, t. ex. hur en injektion ges. Under nästföljande perioder kan handlingar ses som ett viktigt inslag i de arbetsformer som förespråkas, till exempel pedagogiskt drama, rollspel, praktiska övningar och projektarbete. Ett uttalat synsätt är också att lärarkandidaterna ska få delta i och uppleva olika arbetsformer, för att sedan kunna avgöra deras värde.<sup>640</sup> Det praktiska görandet bildar således bas för

---

<sup>640</sup> Intervjuutsagor samt Ringberg 1987 s 31.

reflektion. Även forskningsanknytningen tar sig uttryck främst i handlingar; med andra ord ligger fokus på hur forskning bedrivs rent praktiskt och konkret. Det kan uttryckas som att göra forskning/forska prioriteras framför att tänka om forskning, vetenskapsteori. Handlingarna är inte helt oreflekterade under någon period, vilket skulle kunna uttryckas som att inslag av teoretisering sker. Från en reflektion utifrån hur de egna handlingarna korresponderar med "det rätta" till en reflektion över hur handlingar skulle kunna utveckla praktiken. Reflektion över hur egna handlingar kan tolkas och förstås finns inbyggt i pedagogiskt drama som metod, och ses som ett redskap i personlighetsutvecklingen.

Englund och Linné menar att den akademiska kulturen kännetecknas av att *ordet* och *tanken* har en särställning.<sup>641</sup> Det kan relateras till vårdlärarutbildarnas kunskapskultur, där ordet inte är frånvarande men där också *handlingen* ses som central under hela perioden. Inte bara tala, läsa och skriva utan också handla/göra. Efter kunskapskulturens förändring i mitten av 1970-talet läggs ytterligare ett kontrasterande inslag till. Det är då inte heller tillräckligt att tänka; det gäller också att *känna*. Fokuseringen av handling och känsla kan också relateras till kvinnligt kön.

Är då kunskapen praktikgrundad vid högskoleinträdet? Både ja och nej. Mitt förslag är att i stället välja att betrakta vårdlärarutbildarnas kunskapskultur som handlingsbaserad, en kultur där görandet är viktigt. Handlingar kan ha relation till såväl vetenskap som praktik och ideologi. Handlingar finns kvar som ett stråk i kulturen också efter högskoleinträdet, även om teoretiseringen i utbildningen ökar.

## Reflekerande tillbakablick

Trots att en kvalitativ studie som denna inte är generaliserbar finns föreställningar som kan identifieras också i andra kontexter. Jedemarks studie är ett exempel på att föreställningar i *en* undersökt lärarutbildning inte är unika för denna kontext.<sup>642</sup> Amerikanska forskares beskrivningar av lärarutbildningsparadigm, och dessas likhet med svenska paradigm, visar på att föreställningar också rör sig över ett mycket vidare fält än det nationella. Att identifiera dominerande föreställningar kan dock ha en baksida, i och med att enighet kan te sig större än den i själva verket är. Begreppet *kunskapskultur* bidrar till en fokusering av det dominerande och det gemensamma. Jag har dock sett det som min uppgift, utifrån syfte och frågeställningar, att identifiera föreställningar som etableras och som också får betydelse för vårdlärarutbildningens utformning. Det var inte heller inledningsvis självklart att an-

---

<sup>641</sup> Englund och Linné 2008.

<sup>642</sup> Jedemark 2006.

vända begreppet. Om individualitet och interna grupperingar i kollegiet hade varit framträdande hade andra begrepp varit mer adekvata.

Mitt intresse har inte endast varit att identifiera föreställningar och värden utan också att förstå varför just dessa värden och föreställningar fått fäste. För att förstå hur historien samverkar med nuet har *erfarenhetsrum* varit ett viktigt begrepp. Här hade andra begrepp, t. ex. traditioner, kunnat användas, men jag ansåg att erfarenhetsrum kopplat till kunskapskultur harmonierade väl med varandra. Även om begreppet *förväntanshorisont* inte haft samma tyngd har jag med hjälp av begreppet kunnat fokusera visioner om vårdlära- ren som integrerats i kunskapskulturen, visioner som hade varit svårare att upptäcka om jag inte använt begreppet. Möjligen kan man invända att Kosel- lecks perspektiv i dess helhet ligger för långt ifrån mina övriga perspektiv. Jag har dock valt att använda begreppen på det sätt som passar i den här studien.

De läroplansteoretiska begreppen formuleringsarena och statlig styrning har tillsammans med fokusering på motstånd och anpassning i kunskapskul- turen varit nödvändiga vid jämförelsen mellan det centrala och det lokala. Det är i denna jämförelse det lokala framträder tydligt, föreställningar och värden som inte på ett enkelt sätt går att härleda till formuleringsarenans intentioner. Att förstå skillnaden däremellan kräver sedan en tolkning. Här har återigen erfarenhetsrummet använts för förståelsen, liksom samtida in- fluenser som inte i första hand kan knytas till formuleringsarenan. Jag har också i diskussionen valt att använda begreppen strategi och ideologi för att få en vidgad förståelse för motstånd och anpassning i kunskapskulturen.

Bernsteins begrepp, främst *klassifikation* och *inramning* har bidragit till förståelse av hur lokala och samhälleliga maktförhållanden påverkar före- ställningar och värden i kunskapskulturen. Begreppen är också behjälpliga när det gäller att fokusera vilka lokala maktförhållanden som föreligger. De tydliggör även föreställningar och värden, t. ex. när det blir synligt att det finns en strävan i kunskapskulturen mot en integrerad kod.

*Könskodning* har varit ett användbart begrepp för att kunna förstå hur ge- nus kan relateras till föreställningar och värden. Jag har i min studie försökt att koppla samman genus med klassbegreppet för att peka på att det inte handlar om vilka kvinnor som helst, utan kvinnor som verkar i ett yrke med ett ursprung i den borgerliga samhällsklassen. På så sätt har jag velat visa på det komplexa, intersektionella, som har betydelse för vilka föreställningar och värden som får utrymme. Det finns en fara att arbeta med dikotomier som jag har gjort utifrån traditionella föreställningar om kvinnligt och man- ligt, i och med att det kan upplevas som att inget förändras. Utifrån mitt syf- te, mitt material, och att det är en historisk studie, har jag ändå funnit det vara ett bra sätt att belysa genus på.

Begreppet *tankestil* har jag främst använt för att göra en djupare analys av hur föreställningar och värden samverkar i identifiering av problem och pro- blemlösning.



Det går att rikta kritik mot antalet begrepp i min studie. En vanlig tes är att alltför många begrepp innebär mer grunda analyser. Även om analyser alltid går att utveckla tycker jag själv att varje begrepp använts för att tränga in i problemområdet. Möjligen har det inneburit alltför utförliga analysavsnitt. Ibland har jag upplevt att resonemangen under analysavsnitten sammanfallit. Samtidigt som det kan vara en svaghet, kan det också vara en styrka. I och med att analyserna utifrån olika utkikspunkter både ger olika, men inte motsägelsefulla insikter, samt tämligen likartade insikter kan det ses som ett tecken på trovärdighet.

Kvale betraktar validitet som en kvalitetskontroll som bör genomsyra alla stadier i forskningsprocessen.<sup>643</sup> Han menar att validitet i kvalitativa undersökningar är beroende av den hantverksskicklighet som utvecklas under undersökningen. I denna skicklighet är kontroll, ifrågasättande och teoretisering ständigt närvarande. För mig har kontroll av det jag tidigare tänkt och skrivit skett fortlöpande allt eftersom jag erhållit ny kunskap. Även en återgång till de primära källorna har känts nödvändig för att utröna om någon annan aspekt av fenomenet framträder i ljuset av den nya kunskapen. Frågor jag ställt mig handlar exempelvis om hurvuda mina tolkningar är trovärdiga och rimliga, och om jag tydligt lyft fram det som är viktigt för att få svar på mina frågor. Ifrågasättande kan ske på många sätt, till exempel genom den ständigt närvarande frågan om det specifika material jag för tillfället betraktar, säger något om vårdlärarutbildarnas kunskapskultur. Diskussioner med medlemmar i projektgruppen kan ses som ett sätt att öka validiteten genom dialog. Till sist kan värdet av validitetsbegreppet inom kvalitativ forskning ifrågasättas. Som Kvale skriver:

Svårigheterna att validera kvalitativ forskning behöver inte bero på någon in-  
neboende svaghet hos de kvalitativa metoderna utan kan tvärtom bygga på  
dess enastående förmåga att spegla och sätta i fråga den undersökta sociala  
verkligheten i all dess sammansatthet.<sup>644</sup>

För mig har det varit viktigt att stundtals visa på olika sätt att förstå ett fenomen. I och med att den sociala verkligheten är komplex är det inte alltid de enkla sambanden och slutsatserna som bidrar till en utökad förståelse.

## Vårdlärarutbildningen idag

Som en avrundning ska jag i några korta drag beröra dagens vårdlärarutbildning i Stockholm. Min studie avslutas precis innan lärarutbildningsreformen 2001 sjösattes. Denna lärarutbildningreform innebar en utökad samordning. Alla lärarutbildningar, oavsett ämne eller elevgrupp, skulle innehålla vissa

<sup>643</sup> Kvale 1997 s 213.

<sup>644</sup> A.a. s 221.

gemensamma kurser. Utbildningen till vårdlärare likställdes med grupper som hade en tidigare yrkesutbildning eller universitetsstudier i ett specifikt ämne, och som behövde en pedagogisk utbildning för att få lärarbehörighet. Denna kortare pedagogiska utbildning (KPU) omfattade 60 poäng, varav 40 poäng var gemensamma för alla lärarkategorier.<sup>645</sup> Formellt försvann nu även beteckningen vårdlärare eftersom utbildningen benämndes ”gymnasielärare med inriktning mot vård, hälsa och omsorg”.

En tanke bakom lärarutbildningsreformen var att olika lärarkategorier skulle läsa vissa kurser tillsammans, dvs. de studerande skulle inte utgöra en homogen grupp. Inledningsvis var så också fallet. Under våren 2007 ansvarade dock lärare som tillhörde Avdelningen för vård- och hälsopedagogik för alla kurser inom vårdlärarutbildningen förutom en fempoängskurs i specialpedagogik. Några år tidigare låg 30 poäng utanför deras ansvarsområde. Man hade återigen lyckats bevara och försvara en sammanhållen, icke integrerad vårdlärarutbildning. Hur framtiden för utbildningen kommer att se ut ter sig dock ganska ovisst. Samgåendet mellan Lärarhögskolan i Stockholm och Stockholms universitet 2008 har inneburit en ny fakultetstillhörighet för utbildningen till vårdlärare, och en ny lärarutbildning är återigen aktuell.

## Avslutande reflektion

Så här i slutfasen av mitt arbete känns det naturligt att ställa sig frågan var vi rent allmänt sett befinner oss i dag, när det gäller föreställningar om kunskap och lärande. Vilka tongångar klingar starka från formuleringsarenan, och går dessa att relatera till tidigare föreställningar? Utan att ha gjort någon empirisk studie går det att konstatera att i likhet med den första perioden ligger mycket fokus idag på bedömnings- och betygsfrågor. Det gäller såväl utbildning på grundskole- som på gymnasie- och högskolenivå. Under den behavioristiskt inspirerade perioden var lärarna i min studie upptagna med att mäta det de kunde iaktta, hur lärarkandidaterna undervisade samt om den kunskap som de studerande uppvisade vid prov kunde relateras till det som bedömdes vara det objektivt riktiga. I våra dagar är vi inom högskolan intresserade av att mäta kvalitativa förmågor som inte går att iaktta, men som kan spåras genom skriftligt och talat språk. Det innebär att vi måste konstruera examinationsuppgifter som möjliggör ett synliggörande av dessa förmågor. Vi är också upptagna med att konstruera sjugradiga betygsskalor som ska fungera som mätinstrument för en kvalitetsbedömning av förmågor. Eftersom vi inte längre, som under den utbildningsteknologiska perioden, förlitar oss på statistiska, matematiska metoder för att uppnå rättvisa betyg, blir språket och de ord vi använder i stället centrala. Begrepp som reflektera, analysera, argu-

---

<sup>645</sup> Poängen anges utifrån det gamla systemet och motsvaras av 90 poäng efter omräkningen till ects.

mentera och tolka måste definieras, liksom ord som beskriver kvalitativa skillnader. Vad är en nyanserad beskrivning, ett underbyggt resonemang eller en fördjupad analys? Eftersom också den studerande ska ges möjlighet att förstå vad som krävs för varje betygssteg, bör studenten ha en likartad begreppsförståelse som läraren.

Utifrån denna begränsade jämförelse skulle jag vilja framhålla att föreställningar i samhället ständigt återkommer i modifierade former. Marginaliserade synsätt blir dominerande och tvärtom. Föreställningar som inte går att uttrycka under en tidsperiod är legitima under en annan. En lokal kunskapskultur utsätts för ett påtagligt tryck från det omgivande samhället när det gäller vilken kunskap som ska prioriteras. Ändå finns ett större eller mindre möjlighetsrum för lokala kulturer att utforma utbildningen efter egna föreställningar om kunskap och lärande. Om möjligheter funnits att i denna studie beröra genomförandenivån, den plats där föreställningar får en praktisk utformning, tror jag att det lokala skulle ha framträtt ännu tydligare.

# Summary

## Aim and questions

This dissertation focuses on conceptions of knowledge and learning in a teacher education. My area of research is continuity and change in a local knowledge culture and its relation to state governance and public and local power relationships. The aim is to describe and analyse a local knowledge culture, the nursing teacher education in Stockholm, during the years between 1958 and 1999. The following questions are addressed:

What are the conceptions regarding knowledge and learning characterizing the knowledge culture, especially concerning knowledge central for a future nursing teacher?

What fundamental values do these conceptions rest on?

What changes or displacements take place in these conceptions over time?

How do the conceptions of knowledge and learning in the knowledge culture of the nursing teacher educators relate to state governance and to public and local power relationships?

How do the conceptions of knowledge and learning relate to gender?

The knowledge culture consists of nursing teacher educators having a professional background as nurses and nursing teachers. Traditionally, to be accepted to the nursing teacher education, you have had to have a degree in nursing. During the 1970's, however, other groups within the health care sector, such as physiotherapists and occupational therapists, also gained access to the nursing teacher education. This in turn led to partly separated curricula. My study solely focuses on the teacher education intended for nurses.

## Theoretical framework and method

My theoretical perspective is curriculum theory. Curriculum theory is defined as follows;

... an attempt to build up knowledge regarding how the knowledge conveyed in an education is chosen, valued and organized and the determinants of such decisions and ideas. It is central to analyse how these ideas can be understood in their cultural and social contexts.<sup>646</sup>

As opposed to the majority of curriculum theory studies, my interest is to examine a local arena using the concept of *knowledge culture*. This concept refers to "...what, as a whole, joins members of a group in their way of understanding, assessing and ascribing value regarding knowledge and learning ..."<sup>647</sup> Hence, my interest is directed towards the conceptions and values forming a foundation for the knowledge and teaching methods chosen. The use of the concept knowledge culture appeared relevant due to the identification of strong, collective conceptions within the group of teachers with a common background in the nursing profession.

The concerns of a curriculum theory study are not limited to the identification of conceptions and values. To obtain an understanding of "the determinants of such decisions and ideas" is also important. Some of the theoretical concepts in this study have been chosen because of their ability to shed light on conceptions and values in the knowledge culture when seen in relation to the surrounding community. This mainly applies to the concepts *state governance* and *resistance* and *adaptation* to governance. Other examples are *classification* and *framing*, used to reveal the importance of the local and public power relationship as to the space given to certain conceptions and values.

*State governance*, used synonymously with *intentions of the state arena*, has been chosen to enable comparisons between state and local conceptions regarding important knowledge for future nursing teachers. The purpose of the comparison is to discern the degree of harmony or divergence between the conceptions. The use of the concepts *resistance* and *adaptation* shows how well the knowledge culture complies with *state governance*.

The concepts of Basil Bernstein, especially *classification* and *framing*, are used to reveal power relationships, to describe and analyse these relationships and to connect them to a broader social context. In other words, to understand power relationships forming the frameworks of what is possible to express in a specific time in a specific space, how shifts in power relationships affect this framework and thereby conceptions and values in the knowledge culture. These analyses mainly elucidate the relations between

---

<sup>646</sup> Linné och Englund 2003 s 4.

<sup>647</sup> A.a. s 5.

medical teachers and nursing teachers, teachers and students, state arena and local arena, and how these conditions and shifts can be understood on the basis of power relationships in the contemporary society.

Moreover, my opinion is that the past exists in the present in the form of traditions. The concept of Reinhart Koselleck, *space of experience*, is used to relate conceptions and values to the collective history and culture of the professional area. In the professional area, I include nurses, nursing teachers and nursing teacher educators, since these professions are closely connected. Inspired by Koselleck, I also, through the use of the concept *horizon of expectation*, focus on the visions of the future nursing teacher present in the knowledge culture. Between the space of experience and the horizon of expectation, there is a field of tension, varying in strength over time. This is something that I have used in order to understand the possibility of integrating new visions into the knowledge culture.

During the period of time covered by this study, occupations as a nurse, nursing teacher and nursing teacher educator have to a great extent been held by women. To understand if, and if so, how, the female dominance within professional area influences the conceptions and values within the knowledge culture, the concept *gender coding* is used. When this concept is used there is a strong connection to the collective space of experience, but also to conceptions of femininity and masculinity of the surrounding, contemporary society.

The collective element also contributes to my use of Ludwik Fleck's concept *thought style*. It is a restrictive use. The purpose is to analyse the way in which a focused perception within a collective can be connected to problems and problem solving. In these analyses the point is not an outward gaze, towards society and traditions, but rather to reach deeper into the knowledge cultures' reasoning related to specific problems.

Archived documents and interviews have been used to obtain knowledge regarding conceptions and values. Documents studied are for example records of local meetings, curricula and syllabuses, exams, annual reports, correspondence, course literature and grading forms. Primary material clarifying the intentions of the state arena has been studied to some extent, for example correspondence from ministries and the administrative state arena. The interview material consists of eleven interviews with retired or active nursing teacher educators, all of whom have worked with the nursing teacher education during the period of study. Primarily, I have approached the culture through its carriers and used material produced by the nursing teacher educators themselves, or material describing meetings events where they have participated. This is also the reason behind the interviews with the nursing teacher educators. The analyses are based on both documents and interviews, my intention being to describe dominant conceptions and values. I do not believe that I have discovered phenomena that cannot be brought to-

gether, rather than the variety within the material contributes to a balanced and well-founded picture of the knowledge culture.

## Results

My purpose and the questions at issue have resulted in a division of the investigated period into three parts. The first one is characterized by traditional teaching and education technology (1958-1974). The next one is oriented towards personality development and the fulfilment of self-perceived needs (1975-1978). The last period is one oriented towards personality development and research basis (1979-1999).

The first time period is distinguished by conceptions that methodical knowledge is important for the teaching profession; i.e. being able to plan, carry out and evaluate lessons and courses in a systematic way. By constructing more or less unbiased tests, the nursing teacher should be able to give fair grades. Moreover, she should be a good administrator and be familiar with laws and regulations governing health care organisations and nursing education. The future nursing teacher should also have knowledge within the field of medicine and psychology. During this period, the knowledge that a future nursing teacher is considered to need is very closely related to the education carried out at the colleges of nursing. Important values are *systematics/rationality*, *objectivity* and *homogeneity*; values that grow stronger during the educational technology era during the late 1960's and the early 1970's. During this time, exams containing open questions are completely ruled out, the importance of essays decreases and the global approach of the education given is less pronounced.

In the mid-1970's there is a clear break. New conceptions emerge within the knowledge culture. The focus of the prior period had been on important, external knowledge. This is now replaced by the idea that the human being and her inner abilities and characteristics are the most important resources of the profession. The teacher student is now looked upon as an active subject that should take responsibility for her own learning. The teacher educator should be at hand without controlling. The most important thing for the future nursing teacher is to be able to work and develop within a group to gain insight of herself and to be able to change. The teacher student is expected to contribute with her own experiences. Important values are *equality*, *emotionality*, *intimacy*, *creativity*, *flexibility*, *group orientation* and *student activity*.

The third period is characterized by the state decree of research basis, and by a continued orientation towards personality development and group orientation. Many conceptions remain the same, but the roles and responsibilities of the teacher and the teacher student are more clearly distinguished and the framework is more fixed than before. This in turn leads to an impairment of

values like flexibility and equality, whereas the remaining values stand. The value *systematics* returns in another shape. Other values associated with research and science are *critical reflection* and *perspective vision*. Since the teacher student/nursing teacher, besides taking part in efforts to develop practice, now is expected to contribute to research based production of knowledge, research methodology is considered central. Gradually conceptions regarding the importance of being able to critically review texts and to assume different *perspectives* become visible. This can be considered as a shift towards a broadened scientific orientation. A shift also occurs from collectiveness towards individuality, although the conceptions regarding the value of the collective/the group orientation remain strong. An additional shift during this period is the small extent of external teacher engagement. Much of the teaching is taken over by the nursing teacher educators.

During the first decade following the nationalization of the nursing teacher education, the *central arena* is invisible as to viewpoints on content and methods. When the National Board of Education becomes a controlling authority, there is an increasing control by the state arena. At the end of the 1960's, direction towards educational technology and an extended medical content appear, and at the beginning of the 1970's, the influence of the National Board of Education on curriculum is increased. The knowledge culture adjusts to the governance towards educational technology, while some protests arise as the medical content is increased. The intentions of the state arena go towards an increased common ground among teacher education programs, manifested in the 1970's by organizational transformations as well as in discussion materials. In the knowledge culture, however, this intention is invisible. Here, the focus is rather to protect the specifics of the nursing teacher education. Otherwise intentions of the state arena coincide fairly well with conceptions of the local arena during the 1970's. Values such as *intimacy* and *emotionality*, however, are mainly found at the local arena whereas a *social* focus is found at the state level. With a growing decentralisation, the intentions of the state regarding the teaching education are comprehensive, not specifically directed towards nursing teacher education. But coordination of teacher training and governance towards research basis are obvious state intentions during this final period. A certain resistance towards this controlling is discernible within the knowledge culture.

*The classification* within the education as a whole is strong during the first time period, making visible a hierarchic order between subjects and subject representatives. Internally, within the knowledge culture of the nursing teacher educators, classification is weak due to the low level of work classification. The representatives of medical subjects protect the differences, but within the knowledge culture there is, in the beginning of the period, an intention to develop a more global approach to teacher education. This intention takes its starting point from an integrating idea about the existing practice. The *framing* of the education is strong, limiting especially the



influence of the teacher students. During the second period, a reaction to the space given to the medical subjects and their strong classification becomes visible. One intention within the knowledge culture is to weaken the classification and framing appearing of the education given. The intention to weaken the framing is particularly successful, entailing a modified social order and control where the students obtain a greater influence over knowledge content as well as over the hierarchic and sequential rules. During the *last time period*, classification is weakened as a whole as medical subjects are excluded. The nursing teacher educators themselves take care of the greater parts of the educational activities. This leads to further displacements in existing power relationships, accompanied by changes of knowledge content and work models in the education as a whole. However, an increased differentiation within the knowledge culture contributes to a somewhat stronger internal classification. The framing is strengthened, since the function of teacher and the students are separated.

Students and materials supervision are gender coded work assignments during the first time period. Following a course during the whole of the education given, which gives the opportunity to survey and control, in both directions, can also be seen as an expression of gender coding. The significance of this tradition is enhanced during the second time period. At this time, close relationships may be seen as a means to realize transformations/development of the teacher student's personality. The nursing teacher educators provide width, proximity to practice and non-differentiated responsibilities among the teaching staff, as opposed to physicians and other male external teachers, which can be related to female subordination. A quality like flexibility may also indicate female gender coding, if the flexibility aims at fulfilling the wishes of others. Active dichotomies are the male as an *individual, self-governed, independent, epistème* – the female as *collective, guided, monitored, techne*.

During the first time period, a great part of the content and working methods are male gender coded. With the criticism regarding medical/technical discourse during the 1970's, opportunities of another direction of the education unclose. The nursing teacher educators contrast the knowledge and know-how they see as important to the knowledge considered valuable within medicine, which involves a movement towards female gender coded content and female gender coded working methods. Examples are the increased attentions to feelings, near and equal relationships, creativity, spontaneity, perceptiveness, intimacy, collaboration, dialogue and non-competition. The research basis can, as to choices of method, mainly be considered as traditional, male gender coded, although qualitative methods are given some space. The content is a mix of male and female gender coded research. Katie Eriksson's research is an example of the latter.

## Conclusions and discussion

The results presented in this dissertation show continuity as well as transformation of the nursing teacher educators' knowledge culture during the examined time period. In sum, the first time period shows continuity in relation to the space of experience. The second period is characterised by great changes, starting with a distinct break when earlier conceptions and values are discarded. The strongly changed conceptions about knowledge and learning during the second period contributes to a great field of tension between the space of experience and the horizon of expectation, since the desired knowledge and values are sometimes constructed as a contrast to those of the space of experience. Conceptions and values from the preceding period are not completely abandoned during the last period. But shifts take place and new values appear as a consequence of state governance towards research basis. The period is also characterized by the fact that values connected to personality development remain as a stable feature within the knowledge culture.

The spirit of time, new co-workers, changed state governance, the ideological characteristics of values and female dominance within the education allow an understanding of the great change in conceptions and values in the middle of 1970's. A stable staff of nursing teacher educators, the specific ideological and gender coded features of the values and a traditional distinctiveness and separation from other teacher education programs allow an understanding of the stability of the personality development element.

To understand the chances of success of state control, you could consider the actions and opinions of the nursing teacher educators from the point of view of *strategy* and *ideology*. If state governance neither contradicts dominant and strong common conceptions (ideology) nor challenges the status of the education, conditions are favourable. Resistance within the knowledge culture becomes visible if obstacles exist in the form of different ideology and/or experienced loss of status.

Collectivity is challenged during the last time period through a stronger classification. Nevertheless, I argue that the collectivity still remains. One reason is that the two strands in the knowledge culture, personality development and research basis, are allowed to coexist. Sometimes attempts to integrate the two are carried out. An additional reason is a unanimous argumentation, strengthening the collective internally. There is also an ambition to protect the distinctiveness of the nursing teacher education, both organisationally and ideologically. The collective meaning-making that I find within the knowledge culture is an expression of this collectivity.

The male gender coding as to the content of the education during the first time period can be understood by the influence of physicians, state governance towards education technology, harmony with the middle-class culture of discipline, order and control of the space of experience, and the wish of

differentiation from women of the working class. The female gender coding during the second and the third time period can be connected to the diminished influence of medicine and the new pedagogical ideas gaining influence. Furthermore, female gender coded content in the space of experience can be related to the second and third period. Great emphasis has for instance been made on the fostering of nurse students to a specific personality. During the whole of the studied time period, there are markedly female coded conceptions concerning the work of the nursing teacher educators: collectivity, emphasis on practical action and control of - closeness to the student group.

# Källor och litteratur

## Otryckta källor

### Stockholms Universitets arkiv

#### *SIHUS arkiv*

- A I Styrelseprotokoll 1959-1977
- A III a Kollegieprotokoll 1962-1977
- A IV a Protokoll förda vid ämneskonferenser 1966-1977
- A V Utbildningsnämndens protokoll 1966-1977
- A VI Betygskollegieprotokoll 1970-1977
- A VIIa Protokoll från planeringskonferens 1964, 1967-1977
- B II Årsberättelser 1958-1972
- C I a Diarium över inkomna skrivelser 1962-1972
- C II Diarium över avgångna skrivelser 1962-1972
- C III a Diarium över inkomna och avgångna skrivelser 1973-1977
- E I a Korrespondens, huvudserie 1958- 1977
- E III ba Rapporter: lärarkurser 1958-1977
- F II b Läroplaner - olika linjer inaktuella 1961-1962
- F VII Handlingar rörande läroplaner, kursplaner etc. (uppdaterad be-  
teckning)

#### *Vårdlärlärlinjen*

- A 1 Protokoll från institutionsstyrelsen 1981-1992
- A 2 Protokoll från linjenämnden 1981-1987
- A 3 Protokoll från arbetsmöten 1977-1992
- A 6 A Betygsprotokoll, lärarkurser 1977-1992
- F 1 Handlingar ordnade efter diarie/dossiéplan 1977-1991
- F 3 Handlingar rörande vårdlärlärlinjen 60 poäng 1978-1992
- F 6 Kursplaner 1977-1992



- Andersson, Jan-Ulf och Ingrid Heyman. *Vårdlärarkompetens - ett förslag till analys med utgångspunkt i den obligatoriska kurslitteraturen vid vårdlärarutbildningen i Stockholm under läsåret 84/85*. Rapportserie vårdpedagogik, Stockholm, 1985.
- Andersson, Åsa. *Ett högt och ädelt kall. Kalltankens betydelse för sjuksköterskeyrkets formering 1850-1930*. Diss., Institutionen för historiska studier, Umeå universitet, 2002.
- Arfwedson, Gerhard. *Varför är skolor olika? En bok om skolkoder*. Stockholm: Liber utbildningsförlag, 1983.
- Arfwedson, Gerhard och Gerd. *Arbete i lag och grupp. Om grupparbete, tema, projekt och läroplan i skola och undervisning*. Stockholm: Liber, 1981.
- Asklings, Berit. *Utbildningsplanering i en lärarutbildning. En studie av läroplansarbete i den decentraliserade högskolan*. Diss., Stockholms universitet. Lund: Liber Förlag/Gleerup, 1983.
- Asklings, Berit. 1998. "Lärarutbildningen och skolans utveckling". I: *Utbildningshistoria 1998*, red. Stig G Nordström och Gunnar Richardson, 91-105. Uppsala: Föreningen för svensk utbildningshistoria, 1998.
- Baker, Carolyn D. "Adolescent-adult talk as a practical interpretive problem". In: *Doing teaching: The Practical management of Classrooms*, eds. G Payne & E. Cuff, 104-125. London: Batsford, 1982.
- Benckert, Sylvia. "Är fysiken könlös? Reflektioner kring ett universitetsämne." I: *Makt och kön. Tretton bidrag till feministisk kunskap*, red. Gudrun Nordberg, 53-70. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 1997.
- Berger, Peter L och Thomas Luckmann. *The Social Construction of Reality*. New York: Doubleday Anchor, 1967.
- Bergman, Gunnel och Marie-Louise Törnvall. *Handledningens funktioner i vårdlärarutbildningens praktik. Analysmodeller och en pilotstudie*. Linköping: Universitetet i Linköping, Lärarutbildningen, 1987.
- Bernstein, Basil. *Class, codes and Control. Volume 3. Towards a theory of Educational Transmissions*. Second edition. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul, 1977 [1975].
- Bernstein, Basil. "Social Class and Pedagogic Practice". In: *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*, ed Stephen Ball, 196-217. London: Routledge, 2004.
- Betänkande angående den kvinnliga sjukvårdspersonalens utbildning och arbetsförhållande*. Stockholm: 1916.
- Bevis, Olivia. *Curriculum building in nursing - a process*. Third edition. London: The C.V Mosby company, 1982.
- Blix, Erik, Jon Naeslund, Ingemar Nilsson och Ove Serrander. *Lärarhögskolan i Stockholm 1956-1976*. Stockholm: HLS Förlag, 1996.
- Bodin, Brita och Lars Fant. *Från kultur till kultur*. Stockholm: Bonniers, 1995.
- Bourdieu, Pierre. *Praktiskt förnuft*. Göteborg: Daidalos, 1995.
- Bourdieu, Pierre. *Den manliga dominansen*. Göteborg: Daidalos, 1999.
- Bourdieu, Pierre och Alain Accardo. *La misère du monde*. Paris: Seuil, 1993.
- Bohm, Eva. *Okänd, godkänd, legitimerad. Svensk sjuksköterskeförenings första femti år*. Stockholm: Svensk sjuksköterskeförenings förlag, 1995 [1961].
- Broady, Donald. *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. Skeptron-häftet, nr 15. Uppsala universitet, 1998.
- Bruner, Jerome. *Making stories. Law, literature, life*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2002.
- Bruner, Jerome. "Life as Narrative". *Social Research* 1 (1987): 11-32.

- Brunnsgård, Ing-Marie. "Formad till sjuksköterska under tukt och förmaning". I: *Det sitter i väggarna. Kulturella föreställningar i vård och vårdutbildning*, red. Bo Carlsson och Åsa Lindberg-Sand, 52-64. Kalmar läns vårdhögskola, 1994.
- Butler, Judith. *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.
- Carlgren, Ingrid. "Praktikgrundad kunskap i lärarutbildningen". I: *Praktikgrundad kunskap. Uppsatser om vård och undervisning*, red. Gunnar Bergendahl, 72-85. Lund: Studentlitteratur, 1990.
- Carlgren, Ingrid. *På väg mot en enhetlig lärarutbildning? En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede*. Uppsala Universitet, Pedagogiska institutionen, 1992.
- Carlgren, Ingrid och Daniel Kallos. "Lessons from a Comprehensive School System for Curriculum Theory and Research. Sweden Revisited after Twenty Years". *Journal of Curriculum Studies* 4 (1997): 407-430.
- Carlsson, Dorrit. *Projektorienterat arbetssätt. En "exemplarisk" vårdutbildning*. Stockholm: Natur och Kultur, 1981.
- Christie, Nils. *Om skolan inte fanns*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1972.
- Connell, R W. *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos, 1999.
- Connell, R W. *Om genus*. Göteborg: Daidalos, 2003.
- Connell, R W. "Glass Ceilings of Gendered Institutions? Mapping the Gender Regimes of Public Sector Worksites". *Public Administration Review* 6, (2006): 837-849.
- Dahlborg-Lyckhage, Elisabeth. "*Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Diss., Göteborgs universitet, 2003.
- Dewey, John. *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter i urval av Sven Hartman, Ulf P Lundgren & Ros Mari Hartman*. Stockholm: Natur och kultur, 2004.
- Derbring, Lena och Charlotte Stölten. *Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet*. Diss., Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1992.
- Dillner, Elisabeth. *Åtta decennier och en del år därtill. Några data och fakta kring sjuksköterskeutbildningen i Sverige*. Stockholm: Svensk sjuksköterskeförenings förlag, 1965.
- Doyle, Walter. "Themes in Teacher Education research". In: *Handbook of research on teacher education*, ed. W. R. Houston, 3-24. New York: Macmillan publishing company, 1990.
- Du Rietz, Lars. 1998. "Kampen om statsbidragen – en historia om pengar och styrning i svensk skolpolitik under efterkrigstiden". I *Utbildningshistoria 1998*, red. Stig G Nordström och Gunnar Richardson, 36-90. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1998.
- Durkheim, Émile. *The division of labor in society*. Glencoe, Ill.: Free Press, 1933 [orig franska 1893].
- Egidus, Henry och Astrid Norberg. *Teorier i omvårdnadsarbete*. Stockholm: Norstedts, 1985.
- Ehn, Billy, Alf Arvidsson, Maja Jacobson, Marianne Liliequist och Britta Lundgren. "Inledning". I: *Kultur och erfarenhet. Aktuella teman i svensk etnologi*, red. Billy Ehn, 7-10. Stockholm, Carlssons Bokförlag, 2004 [1993].
- Eliasson, Eva. "Föreställningar om förmågor hos vårdlärare". I: *Vårdpedagogik. Framväxt, betydelse, perspektiv*, red. Ingrid Heyman och Birgitta Sandström, 71-86. Lund: Studentlitteratur, 2008.
- Eliasson, Eva, Annelie Holmberg och Britt Tellgren. *Forskningsanknytning 1977-1987 vid tre lärarutbildningar*. Paper presented at the NERA 36<sup>th</sup> Congress, University of Aarhus, Denmark, March 5-8, 2008.

- Elvin-Nowak, Ylva och Helene Thomsson. *Att göra kön. Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*. Stockholm: Bonniers, 2003.
- Emanuelsson, Agneta. *Pionjärer i vitt. Professionella och fackliga strategier bland svenska sjuksköterskor och sjukvårdsbiträden, 1851-1939*. Diss., Uppsala universitet., 1991. Huddinge: SHSTF, 1990.
- Englund, Boel och Agneta Linné. *Knowledge, gender, and teacher education cultures 1950-2005*. Paper presented at the NERA 33rd Congress, Oslo University, March 10-12, 2005.
- Englund, Boel och Agneta Linné. *Academic tribes and less academic tribes – practical knowledge, academic values, and teacher education*. Paper presented at the NERA 36<sup>th</sup> Congress, University of Aarhus, Denmark, March 5-8, 2008.
- Erben, Michael och Hilary Dickinson. "Basil Bernstein: Social Divisions and Cultural Transmission". I: *Culture and learning. Access and opportunity in the classroom*, red. Mark Olssen, 117-136. Greenwich, Conn.: Information Age Pub., 2004.
- Eriksen, Tine Rask. *Socialisation og kvalifikation til kvindeligt omsorgsarbejde*. Institutionen för pedagogik, Köpenhamns universitet, 1990.
- Eriksson, Helén och Elly Gunnarsson. *På tröskeln till omvårdnadsvärlden*. Diss., Sociologiska institutionen, Umeå University, 1997.
- Eriksson, Katie. *Den lidande människan*. Stockholm: Liber utbildning, 1994.
- Eriksson, Katie. *Vårdandets idé*. Stockholm: Norstedts förlag, 1987.
- Eriksson, Katie. *Vårdprocessen*. Stockholm: AWE/Geber, 1979.
- Erixon Arreman, Inger. *Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. Diss., Institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap, Umeå universitet, 2005.
- Erlöv, Iris och Kerstin Peterson. *Från kall till personlighet. Sjuksköterskans utbildning och arbete under ett sekel*. Diss., Pedagogiska institutionen, Lunds universitet, 1992.
- Eskilsson, Sven-Olov. *Skolutveckling genom lärarutbildning : om statlig styrning av folkskollärarseminarierna i början av 1900-talet*. Lic., Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi, 1996.
- Evertsson, Lars. *Välfärdspolitik och kvinnoyrken. Organisation, välfärdsstat och professionaliseringens villkor*. Diss., Umeå, Sociologiska institutionen, 2002.
- Feiman-Nemser, Sharon. *Conceptual Orientations in Teacher Education*. Issue Paper. Michigan State University, The National Center for Research on Teacher Education, 1990.
- Fleck, Ludwik. *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum. Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm/Stehag: Bruno Östlings Bokförlag Symposion, 1997 [orig tyska 1935].
- Fogelberg, Hans. *Kunskapskultur och innovation. Innovationssystem kring energirelaterad vägtransportteknologi*. Förstudie. VINNOVA, Rapport VR 2003:6. Göteborgs Universitet, 2003.
- Freire, Paulo. *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons, 1972.
- Furåker, Carina. *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring*. Diss., Göteborgs universitet, 2001.
- Geertz, Clifford. *The Interpretation of Cultures. Selected essays*. London: Fontana, 1993 [1973].
- Gustafsson, Christina. "Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete". *Pedagogisk forskning i Sverige* 1 (1999): 43-57.
- Gustafsson, Hans-Olof. "Utan bok är det ingen riktig undervisning". *En studie av sociokulturella referensramar i sfi*. Diss., Stockholm: HLS Förlag, 2007.



- Gustafsson, Rolf Å. *Traditionernas ok. Den svenska hälso- och sjukvårdens organisering i ett historie-sociologiskt perspektiv*. Diss., Solna: Esselte Studium, 1987.
- Gustavsson, Bernt. *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000.
- Haikola, Lars. "Lärarytelse – dess ideologi och dess praktik". I: *Kultur och kreativitet i lärarytelsen. Rapport från två seminarier*, red. Egon Hemlin, 60-74. Hedemora: Gidlunds i samarbete med Riksbankens jubileumsfond, 1999.
- Hallberg, Margareta. 2001. *Etnologisk koreografi. Att följa ett ämne i rörelse*. Nora: Nya Doxa, 2001.
- Hammarberg, Lena och Ingrid Heyman. *Vårdlärares arbete – möjligheter och hinder. En fallstudie vid två gymnasieskolor*. Rapportserie vårdpedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm, 1988.
- Hammarström, Gunhild. "Att studera värden och värdeförändringar – ett konkret exempel från en tre generationers undersökning." I: *I tider av uppbrott*, red Jonas Anselm, 37-65. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag, 1995.
- Hammersly, Martyn och Paul Atkinson. *Ethnography : principles in practice*. London: Tavistock, 1983.
- Hannerz, Ulf. *Över gränser. Studier i dagens socialantropologi*. Lund: Liber Förlag, 1983.
- Harding, Sandra. *The Science Question in Feminism*. Ithaca and London: Cornell University Press, 1986.
- Hartman, Sven. *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Linköpings universitet, Skapande Vetande, 1999.
- Hartman, Sven. *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och kultur, 2005.
- Hermerén, Göran. "Värden och värderingsförändringar". I: *I tider av uppbrott*, red Jonas Anselm, 66-85. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag, 1995.
- Heyman, Ingrid. *Tio år av forskningsanknytning - och sedan? En beskrivning av förhållandena vid institutionen för vårdlärarytelse i Stockholm 1977-1987*. Rapportserie vårdpedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm, 1989.
- Heyman, Ingrid. "Vårdlärarytelsen och den vetenskapliga grunden". *Didactica Minima 1 (1990)*: 50-58.
- Heyman, Ingrid. *Gånge hatt till ... Omvårdnadsforskningens framväxt i Sverige – sjuksköterskors avhandlingar 1974-1991*. Diss., Göteborg: Daidalos, 1995.
- Heyman, Ingrid. "Vårdpedagogiska arenor". I: *Vårdpedagogik. Framväxt, betydelse, perspektiv*, red. Ingrid Heyman och Birgitta Sandström, 131-148. Lund: Studentlitteratur, 2008.
- Heyman, Ingrid och Kristina Ringberg. *Omvårdnad - karaktärsämne i vårdlärarytelsen? En studie av framväxt, etablering och förändring samt ämnets behandling under 25 år*. Rapportserie vårdpedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm, 1984.
- Heyman, Ingrid och Birgitta Sandström. "Från forskningsanknytning till pedagogisk praktik". I: *Vårdpedagogik. Framväxt, betydelse, perspektiv*, red. Ingrid Heyman och Birgitta Sandström, 131-148. Lund: Studentlitteratur, 2008.
- Hirdman, Yvonne. *Genus – om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber, 2001.
- Holmberg, Annelie. *Hantverksskicklighet och kreativitet. Kontinuitet och förändring i en lokal textillärarytelse 1955-2001*. Diss., Uppsala universitet, 2009.
- Holmdahl, Barbro. *Sjuksköterskans historia. Från siukwakterska till omvårdnadsdoktor*. Stockholm: Liber, 1994.

- Holstein, James A. och Jaber F. Gubrium, *The Active Interview*. Qualitative Research Methods Volume 37. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 1995.
- Högre utbildning. *Forskningsanknytning och studieorganisation*. Diskussionsunderlag utarbetat inom U 68. I serien U 68 debatt. Stockholm: Allmänna förlaget, 1970.
- Högskoleverket. *Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet*. Rapport 2006:46R.
- Illich, Ivan. *Samhälle utan skola. [Lögnen om skolans nödvändighet]* Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1972.
- Ingelstam, Lars. *Kampen om kunskapen*. Stockholm: Lärarförbundets förlag, 2004.
- Jedemark, Marie. *Läraryrket och dess olika undervisningspraktiker. En studie av läraryrket och dess olika sätt att praktisera sitt professionella uppdrag*. Diss., Lunds universitet, Pedagogiska institutionen, 2006.
- Jonsson, Leif. *Interaktiv forskning och kunskapskultur*. Paper presenterat vid HSS 07. Rev version, augusti 2007. Jönköping University.
- Jorfeldt, Ingrid. *Yrke och kön – en studie om kvinnor och män som sjuksköterskor*. Lic., Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för samhälle, kultur och lärande, 2000.
- Josefsson, Ingela. *Kunskapens former. Det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlssons Bokförlag, 1991.
- Joyce, Bruce. "Conceptions of Man and Their Implications for Teacher Education." In: *Teacher Education. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, ed. Ken Ryan, 111-145. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- Kjeldstadli, Knut. *Det förflutna är inte vad det en gång var*. Lund: Studentlitteratur, 1998.
- Knapp Gaaserud, Märta. *Den osynliga omvårdnaden. Sjukskötsel – sjukvård, dess utveckling under 1860- 1910- och 1940-talen*. Lic., Institutionen för pedagogik, Högskolan för Läraryrket, Stockholm, 1991.
- Knutas, Edmund. *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Diss., Umeå universitet, 2008.
- Knox J-E och J Mogan. "Characteristics of 'best' and 'worst' clinical teachers as perceived by university nursing faculty and students". *Journal of Advanced Nursing* 12 (1987): 331-337.
- Koselleck, Reinhart. *Erfarenhet, tid och historia. Om historiska tiders semantik*. Göteborg: Daidalos, 2004.
- Kotzabassaki, Stella, Maria Panou, Fotini Dimou, Athina Karabagli, Basiliki Koutsopoulou and Urania Ikonomou. "Nursing students' and faculty's perceptions of the characteristics of 'best' and 'worst' clinical teachers: a replication study". In *Journal of Advanced Nursing* 26 (1997): 817-824.
- Kristiansson, Gunnel. *Studievägledande samtal i vårdläraryrket*. Stockholm: Institutionen för vårdläraryrket, Lärarhögskolan i Stockholm, 1991.
- Kussak, Åke och Agneta Linné. *Ett lokalt läroplansarbete. Om framväxten av kursplaner vid klassläroplanerna i Stockholm i samband med 1977 års högskoleform*. Stockholm: HLS, 1980.
- Kvale, Steinar. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur, 1997.
- Lannerheim, Lena. *Syster blir till. En sociologisk studie av sjuksköterskeyrkets framväxt och omformering*. Diss., Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet, 1994.

- Larsson, Håkan och Ohrlander, Kajsa. *Att spåra och skapa genus i gymnasieskolans program- och kursplanetexter*. Stockholm: Skolverket, 2005.
- Larsson, Lars. *Yrkesundervisning och yrkeslärarutbildning. Om praktiska ungdomsskolor, kommunala verkstadsskolor och pedagogiska kurser*. Stockholm: HLS förlag, 1991.
- Larsson, Lars. *Yrkesundervisning och yrkeslärarutbildning i förändring 1960-1970. Om yrkesskolor, gymnasieskolreform och yrkespedagogiskt institut*. Stockholm: HLS Förlag, 1995.
- Leidner, R. "Serving hamburgers and selling insurance: gender, work, and identity in interactive service jobs". *Gender and Society* 2 (1991): 154-177.
- Leino-Kilpi, Helena. "Self-reflection in nursing teacher education". *Journal of Advanced Nursing* 15 (1990): 192-195.
- Lenz Taguchi, Hillevi. *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag, 2004.
- Lepp, Margret. *Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt. En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen*. Diss. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1998.
- Lidström, Anders och Christine Hudson. *Skola i förändring. Decentralisering och lokal variation*. Stockholm: Nerenius & Santérus, 1995
- Liedman, Sven-Eric. *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier, 2002.
- Lindberg, Viveca. *Yrkesutbildning i omvandling. En studie av lärandepraktiker och kunskapsformationer*. Diss., Stockholm: HLS Förlag, 2003.
- Lindensjö, Bo och Ulf P Lundgren. *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag, 2000.
- Lindgren, Gerd. *Doktorer, systrar och flickor. Om informell makt*. Stockholm: Carlssons, 1992.
- Linné, Agneta. *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildning*. Diss., Stockholm: HLS Förlag, 1996.
- Linné, Agneta. "Om traditioner, reformer och lärares utbildning". I: *Ständigt i stöpsleven. Lärarhögskolan i Stockholm under fem decennier*, red. Kent Hägglund, 9-44. Stockholm: HLS Förlag, 2006.
- Linné, Agneta. *Rethinking Curriculum History. I: Curriculum Theory Revisited*, red. Eva Forsberg, 179-192. Uppsala universitet, 2007.
- Linné, Agneta och Boel Englund. *När praktikgrundad kunskap möter högskolan*. Projektansökan till Vetenskapsrådet, Bilaga A, 2003.
- Lipschütz, Dan. *Samspel i grupp. Kordainstitutets övningar i skapande verksamhet och dynamisk pedagogik*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1976.
- Lipschütz, Dan. *Dynamisk pedagogik. Synpunkter på skapande verksamhet samt samspel och samarbete i grupp*. Kordaföreningen, 2004 [1971].
- Lonser, Virginia M, Ruth Abbott, Karen Allen och Ruth Davidhizar. "Implementation of Problem-based Learning in a Final Semester Comprehensive Nursing Course". *The Health Care Manager* 2 (2006): 184-193.
- Lundgren, Ulf P. *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber förlag, 1983 [1979].
- Manns, Ulla. *Den sanna frigörelsen. Fredrika-Bremer-förbundet 1884-1921*. Diss., Stockholm/Stehag: Bruno Östlings Bokförlag Symposium, 1997.
- Melchert, Kerstin och Lena Ohlin. *Problembaserad inlärning – förslag till förändring av vårdlärarutbildningen*. Institutionen för vägledning och vårddidaktik, Lärarhögskolan i Malmö, Lunds Universitet, 1992.
- Melby, Kari. "Women's Ideology: Difference, Equality or a new Femininity. Women Teachers and Nurses in Norway 1912-1940". I: *Moving on: new per-*

- spectives on womens movement*, red. Tayo Andreasen, 138-154. Aarhus: University Press, 1991.
- Milia, Mirella. *Alla ska ha kul. Parodisk barnkultur och publik i nutida kommersiell animation*. Magisterkurs. Stockholms Universitet, Filmvetenskapliga institutet, 2006.
- Mischler, Elliot. *Research Interviewing. Context and narrative*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press, 1986.
- Molander, Bengt. *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos, 1993.
- Muel-Dreyfus, Francine. "Folkskollärarkyrket". I: *Kultur och utbildning. Om Pierre Bourdieus sociologi*, red. Donald Broady, 135-147. Stockholm: UHÄ, FOU-enheten, 1985.
- Neckmar, Kerstin. *Lärarkyrkets villkor relaterade till kvalitet i vårdutbildningen. Vårdlärares uppfattningar om yrke och utbildning*. Lic., Malmö: Lärarhögskolan, 1998.
- Nehring, Virginia. "Nursing Clinical Teacher Effectiveness Inventory: a replication study of the characteristics of 'best' and 'worst' clinical teachers as perceived by nursing faculty and students". *Journal of Advanced Nursing* 15 (1990): 934-940.
- Nightingale, Florence. *An introduction to her life and family*. Rev. Lynn McDonald. Waterloo, Ont.: Wilfrid Laurier University Press, 2001.
- Nilsson, Angela. *Gränsvakter. Tankestilar och sortering vid rekrytering av personal i sex kommuner*. Diss., Stockholms universitet, 2006.
- Olofsson, Jonas och Ingela Schånberg. *Yrkesutbildningen i går och i dag – om tillväxt, välfärd och kön*. Lund: Studentlitteratur, 2000.
- Ørmen Johnsen, Kristin, Heid Svenkerud Aasgard, Astrid Klopstad Wahl och Leena Salminen. "Nurse Educator Competence: A study of Norwegian Nurse Educators' Opinions of the Importance and Application of Different Nurse Educator Competence Domains". *Journal of Nursing Education* 7 (2002): 295-301.
- Perls, Frederick S. *Gestaltterapi ord för ord. Föreläsningar, drömseminarier, grupparbete*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1977 [orig engelska 1969].
- Pilhammar Andersson, Ewa. *Vårdhögskolelärare på tre arenor. Lärarperspektiv på kvalitet, kompetens och förändring*. Institutionen för vårdlärautbildning, Göteborgs universitet, 1995.
- Polanyi, Michael. *The tacit dimension*. Gloucester, Mass: Peter Smith, 1983 [1966].
- Prop. 1967:4. *Om reformerad lärarutbildning*.
- Prop. 1968:66. *Vidareutbildning av sjuksköterskor*.
- Prop. 1970:1, bil 10. *Statsverksproposition, Utbildningsdepartementet*.
- Prop. 1972:1, bil 10. *Statsverksproposition, Utbildningsdepartementet*.
- Prop. 1975/76:39. *Om skolans inre arbete*.
- Prop. 1976/77:59. *Om utbildning och forskning inom högskolan*.
- Prop. 1982/83:100, bil 10. *Statsbudgetproposition, Utbildningsdepartementet*.
- Prop. 1984/85:57. *Ny arbets- och tjänsteorganisation för lärare i den statliga högskolan*.
- Prop. 1987/88:100. *Statsbudgetproposition*.
- Prop. 1991/92:75. *Lärarutbildning*.
- Qvarsell, Roger. *Vårdens idéhistoria*. Stockholm: Carlssons förlag, 2001.
- Rehn, Helena. *Framväxten av sjuksköterskan som omvårdnadsexpert. Meningsskapande om vård under 1900-talet*. Diss., Stockholms universitet, 2008.
- Rigné, Eva Marie. "Kunskaps- och vetenskapssociologi". I: *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar och teoretiker*, red. Per Månsson, 185-219. Stockholm: Prisma, 2007.



- Skog-Östlin, Kerstin. "Att vara lärare – bilder ur två traditioner". *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 2 (1999): 33-56.
- Skott, Carola. "Introduktion: Berättelsens betydelse". I: *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv*, red. Carola Skott, 9-11. Lund: Studentlitteratur, 2004.
- Snow, Charles Percy. *The two cultures. And a second look*. London: Cambridge University Press, 1964.
- SOU 1948:17. *Betänkande angående utbildning av sjuksköterskor och annan sjukvårdspersonal I*. 1946 års kommitté för sjuksköterskeutbildningen. Stockholm: Inrikesdepartementet.
- SOU 1951:33. *II Högre utbildning av sjuksköterskor. III Specialutbildning av sjuksköterskor*. 1946 års kommitté för sjuksköterskeutbildningen. Stockholm: Inrikesdepartementet.
- SOU 1965:29. *Lärarytbildningen*. 1960 års Lärarytbildningssakkunniga IV:1. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1973:2. *U 68. Högskolan*. Betänkande av 1968 års utbildningsutredning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1973:58. *Högskoleutbildning. Hälso- och sjukvårdslinje. Social servicelinje. Medicinsk assistentlinje. Arbetsterapeut- och sjukgymnastlinje*. Betänkande av 1968 års utbildningsutredning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande av Utredningen om Skolans inre arbete – SIA. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1975:67. *Utbildning i samspel*. Betänkande/ avgivet av 1968 års Barnstugeutredning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1977:66. *Patienten i sjukvården – kontakt och information*. Rapport från en expertgrupp inom medicinalansvarskommittén. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1978:50. *Ny vårdutbildning*. Betänkande av utredningen om vissa vårdutbildningar inom högskolan/ VÅRD 77. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling*. Betänkande av 1974 års lärarytbildningsberedning (LUT). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1979:26. *Sjukvårdens inre organisation – en idépromemoria*. Betänkande av utredningen om sjukvårdens inre organisation. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarytbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stangvik, Inger. "Kvinnor och makt i vårdmiljö". I: *Det sitter i väggarna. Kulturella föreställningar i vård och vårdutbildning*, red Bo Carlsson och Åsa Lindberg-Sand, 95-108. Kalmar läns vårdhögskola, 1994.
- Stengård, Margareta. "Examensarbete som kunskapsproduktion". I: *Vårdpedagogik. Framväxt, betydelse, perspektiv*, red Ingrid Heyman och Birgitta Sandström, 107-121. Lund: Studentlitteratur, 2008.
- Svedberg, Lars. *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur, 1997.
- Tellgren, Britt. *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare - kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarytbildning*. Diss., Örebro Studies in Education 24, 2008.
- Tosh, John. *Historisk teori och metod*. Lund: Studentlitteratur, 2000 [1994].
- Törnvall, Marie-Louise. *Utbildning av vårdlärare. En analys av utbildningen till vårdlärare i Linköping 1982-1983*. Institutionen för pedagogik och psykologi, Universitetet i Linköping, 1986.
- UHÄ-rapport, 1986:32. *Ny utbildning av lärare för grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen*.

- Walldal, Elvi. "Utbildning till vårdlärare vid institutionen för vårdlärarutbildning mellan åren 1977-1986 – ett perspektiv utifrån protokoll och styrdokument". I: *Vårdpedagogik – en disciplin tar form*, red. Ewa Pilhammar Andersson, Björn Sjöström och Elvi Walldal, 55-75. Lund: Studentlitteratur, 1997.
- Weber, Max. *Ekonomi och samhälle*. Lund: Argus, 1983 [orig tyska 1922].
- Wertsch, James V. *Voices of collective remembering*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press, 2002.
- Westberg-Wohlgemuth, Hanna. *Kvinnor och män märks. Könsmärkning av arbete – en dold lärandeprocess*. Diss., Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet. Solna: Arbetslivsinstitutet, 1996.
- Wharton, Amy S. *The sociology of gender: an introduction to theory and research*. Oxford: Blackwell, 2005.
- Wikander, Ulla. "Sekelskiftet 1900. Konstruktion av nygammal kvinnlighet". I: *Det evigt kvinnliga. En historia om förändring*, red. Ulla Wikander, 7-27. Stockholm: Tidens förlag, 1994.
- Woo-Sook, Christina Lee, Krystyna Cholowski och Ann Katherine Williams. "Nursing students' and clinical educators' perceptions of characteristics of effective clinical educators in an Australian university school of nursing". *Journal of Advanced Nursing* 5 (2002): 412-420.
- Wiking, Barbro. *När nu skolan ändå finns. En psykologs syn på skolan som samhälle och arbetsplats*. Stockholm: Prisma, 1973.
- Zeichner, Kenneth M. "Alternative Paradigms of Teacher Education". *Journal of Teacher Education* 3 (1983): 3-9.
- Östberg, Kjell. *1968 när allting var i rörelse. Sextiotalsradikaliseringen och de sociala rörelserna*. Stockholm: Prisma, 2002.

## Nätpublicerat

Högskoleverket.

<http://www.hsv.se/omhogskoleverket/verksamhet/historik.4.539a949110f3d5914ec800058626.html> (2007-03-07)

Konjunkturinstitutet.

[http://www.konj.se/download/18.988707fc16e9df3b7fff6889/KLm03\\_ruta3.pdf](http://www.konj.se/download/18.988707fc16e9df3b7fff6889/KLm03_ruta3.pdf) (2009 03 11)

Nationalencyklopedin. <http://www.ne.se/1%C3%A5ng/nyliberalism> (2009 03 08)

Statskontoret.

<http://www.statskontoret.se/upload/Publikationer/1998/199815sam.pdf> (2009 03 11)

Skolverket. <http://www.skolverket.se/sb/d/187> (2009 05 04)

Vetenskapsrådet. Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.

[www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf](http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf) (2009 03 10)

Öberg, Svante. 2006. <http://www.riksbank.se/templates/Page.aspx?id=22665> (2009 03 11)

## Intervjuguide

*Inledning.* Samtal om undersökningens syfte. Funderingar.

*Barndom.* Allmänt. Föräldrar. Syskon. Uppväxt.

*Ungdom och skolgång.* Studier. Examina.

*Yrkesval och yrkesutbildning.* Vilken yrkesutbildning? När påbörjades utbildningen? Varför denna utbildning? Andra tänkbara alternativ. Betydelsefulla lärare och kurskamrater. Bra/mindre bra med utbildningen. Ämnen. Arbetsformer.

*Arbetsliv.* Första arbetet. Trivsel. Svårigheter. Arbetskamrater. Kombination yrke/privatliv.

*Utbildningen till vårdlärare.* Varför denna utbildning? Var? Bra – mindre bra. Betydelsefulla lärare och kurskamrater. Undervisningsformer/metoder. Ämnen. Kurslitteratur. Examinationsformer. Hur upplevde du som studerande studietiden i jämförelse med grundutbildningen och den tidigare arbetstjänstgöringen? Vilket kunskapstillskott gav den dig?

*Arbetet som vårdlärare.* Var? Hur länge? Beskriv arbetet. Undervisningsmetoder. Ämnen.

### VÅRDLÄRARUTBILDARTIDEN

*Vårdlärarutbildare.* När och varför? Under hur lång tid? Hade utbildningen förändrats sedan du själv gått utbildningen? Ämnen du undervisade i. Andra uppgifter, administration mm.

*Arbetskamraterna.* Män/kvinnor. Fast anställda/timlärare. Undervisande yrkesgrupper. Förhållningssätt till läkare och andra yrkeskårer.

*Undervisningsformer och examinationer.*



**Förändringar.** Vilka förändringar skedde under din tid som vårdlärarutbildare. Bra/dåliga? Möjligheter att påverka. Enighet/oenighet bland kollegor. Fanns traditioner som var svåra att påverka? Styrdokument. Delaktighet i skrivandet av lokala planer. Forskningsanknytning. Förändrades utbildningen när också vårdlärare för gymnasieskolan skulle utbildas?

**Att vara lärare.** Hur skulle du vilja beskriva dig själv som lärare? Vilka viktiga kunskaper hade du med i bagaget? Vad tyckte du var viktigt att de blivande vårdlärarna lärde sig? Något som var svårt att lära ut? Hur skulle de lära sig? Förändrades du i ditt sätt att vara under din tid på vårdlärarutbildningen?

**Kunskapssyn.** Teoretisk och praktisk kunskap – hur uppfattar du dessa begrepp? Finns det skillnader i den pedagogik man behöver lära sig vid andra lärarutbildningar och den pedagogik man behöver för att undervisa vid vårdutbildningar? Finns det viktiga egenskaper som vårdlärare/vårdlärarutbildare måste ha?

**Kön/genus.** Vad tror du att det betytt att du varit kvinna när du gjort dina val i livet, t. ex. utbildning, yrken mm? Har du någon gång känt dig ifrågasatt på grund av att du varit kvinna? Har du upplevt krav i livet (privatliv, arbetsliv) som varit nära förknippade med ditt kön?

**Kunskapskulturer.** Tycker du att det finns likheter mellan er som arbetar och har arbetat som vårdlärarutbildare och i så fall vilka? Fundera t. ex. på uppväxt, utbildningsbakgrund, syn på viktigt vetande och kunnande, förhållningssätt till lärarstudenter. Skillnader? Likheter/skillnader mellan sjuksköterskor/vårdlärare/vårdlärarutbildare? Finns det något som kan betecknas som kåranda? Om du tänker på en av dina vårdlärarutbildarkollegor - hur skulle du kort beskriva henne?

**Nutid.** Finns kunskaper som du tycker glömts bort idag i utbildning och yrkesverksamhet?

**Övrigt.** Föreningar/sammanslutningar. Ideell verksamhet. Umgänge/goda vänner. Medverkan i statliga kommittéer/kommunala nämnder mm.

**Allmän tillbakablick.** Din bästa tid i arbetslivet. Privat. Vad har varit viktigt för dig i livet? Något du ångrat att du gjort/inte gjort.

## Bilaga 2

### Timplan 1963

Ämne	Lärare	Tim
<b>Psykologiska och pedagogiska ämnen</b>		<b>406</b>
Allmän psykologi	Psykolog	55
Inlärningspsykologi	Pedagog	15
Allmän undervisningsmetodik	Pedagog	40
Utredningsmetodik	Sociolog	10
Pedagogisk statistik	Pedagog	14
Speciell administration och undervisningsmetodik	Studieledare	140
Röst- och talvård	Logoped	16
Undervisningsövningar under teoretiska kurser	Studieledare	70
under praktisk utbildning	Speciallärare	20
Studievägledning	Studieledare	14
Auskultation		12
Praktisk utbildning		
<b>Medicinska ämnen</b>		<b>158</b>
Allmän och klinisk fysiologi	Läkare	56
Klinisk kemi	Läkare	30
Farmakologi	Läkare	32
Närings- och kostfrågor	Läkare	10
Sjukhushygien	Läkare m. fl	10
Hälso- och sjukvårdens historia	Expert	10
Aktuellt inom hälso- och sjukvårdens område	Läkare m. fl	10
<b>Socialmedicin</b>	Läkare m. fl.	<b>45</b>
	Experter	

Timplan 1963 för lärarlinjen tre terminer. Den timplan som tidigare gällde var uppdelad terminsvis och på så sätt svårare att överblicka.

## Timplan 1967

Ämnesstudier	Timmar	Summa
Anatomi och fysiologi	76/116*	
Klinisk kemi	25	
Mikrobiologi	15	
Farmakologi	32	
Sociologi och socialmedicin	65	
Arbetsledning och administration	20	
Sjukdomslära och sjukvårdsmetodik	160	393
<b>Pedagogik</b>		
Pedagogisk psykologi	128/88**	
Pedagogisk statistik	32	
Skoladministration och utbildningsplanering	30	
Studievägledning	14	204
<b>Metodik</b>		
Allmän undervisningsmetodik	39	
Speciell undervisningsmetodik	188	
Röst- och talvård	12	239
<b>Praktisk-pedagogisk utbildning</b>		
Undervisningsövningar	80	
Praktik på skola inklusive auskultationer	374	454
		1290

Timplan för lärarlinjen tre terminer 1967. Utbildningens längd har inte ökat trots det synbart ökade timantalet. Skillnaden beror på en omräkning från hela timmar till lektionstimmar (40 min) samt att praktiktiden räknas in. \*Redan året efter utökas timantalet på SÖ:s anmodan till 116 tim. \*\*Pga ökningen av timantalet i anatomi och fysiologi minskas timantalet i pedagogisk psykologi till 88 tim.

## Timplan 1972

<b>Ämnesstudier</b>	<b>Timmar</b>	<b>Summa</b>
Anatomi	50	
Fysiologi	60	
Mikrobiologi och hygien	40	
Farmakologi	32	
Socialmedicin	40	
Åldringsvård	40	
Sjukdoms- och sjukvårdslära	160	422
<b>Pedagogik</b>		
Administration	20	
Författningskunskap	10	
Pedagogik	143	173
<b>Metodik</b>		
Ämnesmetodik	188	
Tekniska läromedel	6	
Röst- och talvård	12	
Undervisningsträning	54	260
<b>Praktisk-pedagogisk utbildning</b>		
Auskultationer	155	
Undervisningsövning	50	
Övrig praktik	195	400
Timmar till förfogande	25	25
		1280

Timplan för lärarlinjen 1972. Mycket av förändringarna beror på att innehållet placeras under nya rubriker. Psykologi kvarstår t. ex. i samma omfattning men finns nu under beteckningen pedagogik.

## Bilaga 5

### Ämnen som lärarkandidaterna får betyg i under perioden 1958-1974

1959	1967	1970
Psykologi		
Pedagogik	Pedagogik*	Pedagogik
Sjuksköterskeskolans administration och undervisningsprogram		
Socialkunskap	Sociologi och socialmedicin	Socialmedicin
Anatomi och fysiologi	Anatomi	Anatomi
Farmakologi	Fysiologi	Fysiologi
	Farmakologi	Farmakologi
		Mikrobiologi och hygien
	Sjukdomslära och sjukvårdsmetodik med tillämpning inom ....	Sjukdoms- och sjukvårdslära med tillämpning inom ...
		Äldringsvård
Undervisningsskicklighet	Undervisningsskicklighet	Lärarskicklighet

\* En stor del av pedagogikämnet utgörs fortfarande av psykologi, men ett gemensamt betyg ges nu.

## Bilaga 6

### Lokala planer och lokala kursplaner 1977 - 1999

<b>Lokal plan</b>	<b>Praktisk-pedagogisk utbildning</b>	<b>40 p</b>	<b>1978</b>
<b>Lokal plan</b>	<b>Ämnesstudietermi n för sjuksköterskor/sjukskötare</b>	<b>20 p</b>	<b>1979</b>
Kursplan	Praktisk pedagogisk utbildning	40 p	1980
Kursplan	Ämnesutbildning för sjuksköterskor/sjukskötare	20 p	1980
<b>Lokal plan</b>	<b>Vårdlärlarlinjen</b>	<b>60 p</b>	<b>1980</b>
<b>Kursplan</b>	<b>Ämnesutbildning i hälso- och sjukvård</b>	<b>20 p</b>	<b>1981</b>
<b>Kursplan</b>	<b>Praktisk pedagogisk utbildning</b>	<b>40 p</b>	<b>1982</b>
Lokal plan	Vårdlärlarlinjen	60 p	1982
<b>Kursplan</b>	<b>Ämnesutbildning i hälso- och sjukvård</b>	<b>20 p</b>	<b>1986</b>
Lokal plan	Vårdlärlarlinjen – rev av plan från 1982	60 p	1988
Lokal plan	Vårdlärlarlinjen – rev av plan från 1982	60 p	1991
<b>Kursplan</b>	<b>Vårdlärlarlinjen, allmän utbildningslinje Variant för sjuksköterskor/sjukskötare</b>	<b>60 p</b>	<b>1991</b>
<b>Kursplan</b>	<b>Praktisk pedagogisk utbildning</b>	<b>40 p</b>	<b>1993</b>
<b>Förkunskapskrav</b>	<b>Fördjupning i karaktärsämnet</b>	<b>20 p</b>	<b>1993</b>
<b>Kursplan</b>	<b>Samläsning med vårdpedagogiskt program i vissa delmoment</b>	<b>40 p (+20 p)</b>	<b>1996</b>

Lokala planer/kursplaner för vårdlärlarlinjen i Stockholm under perioden 1977 – 1999. De mer omfattande revideringarna har markerats med fet stil.

