



Att undervisa för utveckling av yrkeskunnande i vård och omsorg

(Teaching for development of vocational knowledge in health care)

Eva Eliasson

Stockholms universitet, Sverige (eva.eliasson@edu.su.se)

Abstract

The aim of this study was to examine didactic principles in health care teachers' description of their teaching practices, and how these principles were intertwined with vocational knowledge. In addition, characteristics of a health-care didactical approach were explored. Theoretical framework was based on Vygotsky's sociocultural perspective and Lave and Wenger's situated learning. 17 health-care teachers, working with adolescents or adults, were interviewed. The findings showed that vocational knowledge and didactic principles were often intimately intertwined. Didactic principles were dialogicity, work-links, variation, relational environment and language development. The health-care didactical approach highlighted the development of students, both as health-care givers and as persons, through interactions with teachers and peers, and the teachers acted as boundary-crossing role models. The health-care didactical approach also involved the students' language development. Issues that need to be reflected on are if the emphasis on feminine-coded vocational knowledge is too strong in relation to the programme objectives, and if reading and writing as teaching forms are too marginalised.

Keywords: health care didactics, didactic principles, vocational knowledge, socio-cultural perspective, nursing assistants



Inledning

Hur yrkeslärare undervisar om yrkeskunnande i gymnasial yrkesutbildning är inte ett väl utforskat område även om en del studier gjorts under de senaste åren. Ett flertal av dessa fokuserar relationen mellan skola och arbetsliv. Berner (2010) diskuterar till exempel hur skolförlagt lärande i yrkesutbildningar kan betraktas som ett gränsarbete, där det både handlar om att upprätta och upplösa gränser mellan skola och arbetsliv. Yrkeslärarna kan i detta perspektiv ses som gränsarbetare, en individ som är medlem i flera praktikgemenskaper (Wenger, 1998). Fejes och Köpsén (2014) riktar på ett liknande sätt blicken mot yrkeslärarna när de använder begreppet "boundary crossing" i syftet att öka förståelsen för hur yrkeslärare formar sin identitet i gränslandet mellan tidigare yrkesliv, lärararbete och lärarutbildning, något som de menar har betydelse för undervisningens utformning (se också Chan, 2012; Farnsworth & Higham, 2012; Vähäsantanen, Saarinen & Eteläpelto, 2010). Transfer är ytterligare ett begrepp som används i studier om yrkesutbildning för att beskriva förmågan att överföra kunskap till nya sammanhang (Bransford & Schwartz, 1999; Kilbrink & Bjurulf, 2012; Marton, 2006). Den nära anknytningen mellan skola och arbetsliv synliggörs också i studier som påvisar att yrkeslärare använder egna yrkeserfarenheter och berättelser från yrket i sin undervisning (Berner, 2010; Higham & Farnsworth, 2012; Kemmis & Engström, 2011; Robson, Bailey & Larkin, 2004), liksom att yrkeslärare anser det vara av vikt att fostra elever till hur man uppträder på en arbetsplats (Berglund, 2009; Kemmis & Engström, 2011). Läraren betraktas och betraktar sig ofta som en förebild och företrädare för yrkesområdet, och eleverna utvecklar yrkesidentiteter redan under utbildningen (Korp, 2014). Köpsén (2014) utvidgar yrkeslärares synsätt på sitt fostransuppdrag när hon belyser hur de talar om fostran som inte enbart handlar om yrket utan också berör studier och livet som helhet. Robson (2002) beskriver hur yrkeslärare ofta definierar sin kunskap som tyst och påvisar också yrkeslärares synsätt på sin egen undervisningspraktik där praktiska, realistiska och elevcentrerade strategier anses vara kännetecknande för god undervisning. Även Gustavsson (2013) belyser yrkeslärares didaktiska val utifrån studier av yrkeslärarstudenters fältanteckningar och i likhet med övriga forskare betonar hon yrkesutbildningens socialiserande karaktär.

Studier inom området har således inte i någon större utsträckning fokuserat på yrkeslärares didaktiska förhållningssätt. De flesta studier som gjorts inom området fokuserar också på yrkeslärare som en enhetlig grupp. Min intention i den här texten är att undersöka en specifik yrkeslärargrupp, vårdlärare, och deras beskrivningar av sin undervisning av blivande undersköterskor i relation till ett specifikt yrkeskunnande. Att inte enbart beskriva yrkeskunnande och undervisning av yrkeskunnande som generellt möjliggör att inte enbart upptäcka det specifika för yrkesutbildning jämfört med annan utbildning, utan också upptäcka det specifika inom olika former av yrkesutbildning. Vårdlärares undervisning är

särskilt intressant att studera eftersom den gymnasiala svenska vård- och omsorgsutbildningens kurser bygger på kunskaper från många olika ämnesområden som medicin, sociologi, psykologi, pedagogik och vårdvetenskap, något som kan påverka vilka arbetsformer som används. Tillika är bristen på utbildad personal inom vårdområdet en stor utmaning inför den framtid där antalet äldre med stort vårdbehov antas öka (Socialstyrelsen, 2009), vilket innebär att studier som belyser området är viktiga.

Specifikt för undersköterskans yrkeskunnande i Sverige över tid är att det alltid har förhållit sig till sjuksköterskans yrkeskunnande (Pingel & Robertsson, 1998; Rehn, 2008; Thunborg, 1999), och tillgången på sjuksköterskor har ofta avgjort vad undersköterskor fått ta ansvar för. Undersköterskans arbete beskrivs ofta som patientorienterat och styrt av regler och rutiner (Pingel & Robertsson, 1998; Thunborg, 1999). Betoningen på vårdarens personlighet eller personliga förmågor har framkommit i ett flertal studier som studerat vilken utbildning och kompetens som anses behövas inom vård och omsorg (se t.ex. Ahnlund, 2008; Colley, James, Diment & Tedder, 2003; Drugge, 2003; Herrman, 1998; Rehn & Eliasson, 2015; Skeggs, 1997; Törnquist, 2004). De personliga egenskaperna eller förmågorna som anses värdefulla är starkt kopplade till femininitet, till exempel omtänksamhet, empati, gott bemötande och lyhördhet.

I den här texten är jag intresserad av hur vårdlärare arbetar för att utbilda "goda" vårdare. Det går att fundera på om det är relevant att ställa frågan "hur" i relation till lärarens arbete i en tid när den forskande blicken i stor utsträckning vänts mot elevers lärande i stället för lärarens undervisning. Carlgren och Marton (2002, s. 23) beskriver denna vändning som en förskjutning från "hur lärare gör till vad elever erfar". Konstruktivistiska teorier lyfter fram elever som skapare av sina egna kunskaper och färdigheter (Phillips & Soltis, 2009; Säljö, 2015). Svensk skolforskning under 2000-talet har inte heller i särskilt hög utsträckning fokuserat på lärarens undervisning, även om det finns undantag, till exempel Learning studies och designorienterade perspektiv (se t.ex. Eriksson & Ståhle, 2010; Kempe & West, 2010; Selander & Svärde-Åberg, 2009; Åkerfeldt, 2014). Samtidigt finns ett utökat intresse, främst i internationell forskning, kring lärarens betydelse för elevers lärande (Håkansson & Sundberg, 2012). Hensvold (2006) menar att skillnaden mellan framgångsrika och inte framgångsrika skolor i första hand kan relateras till skillnader mellan lärare. Även Hattie (2009), som gjort en omfattande metastudie av andra forskares resultat angående framgångsrik undervisning, pekar ut läraren som den mest betydelsefulla faktorn för elevers skolframgångar. Likaså finns en stark politisk diskurs om lärarens stora betydelse för elevers resultat i Sverige, och policydokument talar sitt tydliga språk (se t.ex. Skolinspektionen, 2010, "Framgång i undervisningen"; Skolverket, 2010, "Inget slår en skicklig lärare").

Att enbart fundera över hur lärare undervisar utan att ta hänsyn till vad som undervisas är inte särskilt fruktbart. I ett situerat sociokulturellt perspektiv går

det inte att särskilja *vad* och *hur* vi lär eftersom form och innehåll anses vara intimt sammankopplade (Säljö 2015; jfr också Gustavsson, 2013). Talet om "hur" i den här texten ska således ses i relation till det yrkeskunnande som eftersträvas. Talet om "hur" ska inte heller förstås som att det handlar om att identifiera specifika undervisningsmetoder. Enligt Håkansson och Sundberg (2012) tycks de flesta forskare idag vara överens om att det inte är själva undervisningsmetoderna som är centrala, utan lärares sätt att tillämpa dem genom att använda sig av vissa centrala undervisningsprinciper som anses gynna elevernas lärande.

Det som den här studien vill bidra med är en fördjupad förståelse av hur yrkeslärare inom vård och omsorg resonerar om utvecklande av yrkeskunnande inom skolförlagd utbildning samt hur yrkeskunnande och didaktiska principer vävs samman i deras resonemang. Yrkeskunnande används i den här artikeln som ett inkluderande begrepp som kan inrymma mycket: kunskaper, färdigheter, förmågor och egenskaper. Studiens fokus är det didaktiska förhållningssättet i relation till yrkeskunnandet, och intentionen är att definiera det som skulle kunna benämnas som ett "vårddidaktiskt förhållningssätt". Även om det lärarna beskriver som fungerande arbetssätt kan ses som goda exempel är utgångspunkten att dessa föreställningar är tids- och kontextbundna. Frågeställningarna är således:

- Vilka didaktiska principer synliggörs i vårdlärares utsagor?
- Hur relaterar dessa didaktiska principer till yrkeskunnandet?

Utbildning av undersköterskor i Sverige

Utbildning av undersköterskor/personal inom vård och omsorg sker idag vid gymnasieskolans treåriga vård- och omsorgsprogram. Programmets kurser ges i ännu större omfattning som vuxenutbildning via kommunala och privata utbildningsanordnare. Undersköterskor är idag ett bristyrke, vilket har bidragit till att många utlandsfödda kvinnor utbildar sig inom området.

I examensmålen för vård- och omsorgsprogrammet framhålls bland annat att eleverna ska utveckla kunskaper om hur människan kan förstås ur olika perspektiv i relation till hälsa, ohälsa och funktionsnedsättning (Skolverket, 2011). Vikten av goda språkkunskaper påtalas samt kunskap om hur man kan samverka för att skapa goda och jämlika arbetsförhållanden. Flyttar vi fokus till det som skulle kunna betecknas som förmågor/färdigheter så handlar det om att kunna bemöta människor på ett yrkesmässigt sätt och kunna kommunicera såväl muntligt som skriftligt på ett respektfullt sätt. Man ska kunna ta ställning i etiska frågor och följa den etik som finns inom yrkesområdet, ta initiativ till att lösa problem, se konsekvenser av olika handlingar samt vara kreativ och kvalitetsmedveten. Det som nämns explicit och som skulle kunna betecknas som ideologiska ställningstaganden/etik inom yrkesområdet är att stötta utvecklandet av människans egna

resurser, ge människor delaktighet och inflytande samt visa respekt för individens integritet. Likaså nämns vikten av en helhetssyn på människan (Rehn & Eliasson, 2015). Inom vuxenutbildningen saknas examensmål eftersom utbildningen inte utgörs av ett enhetligt program, även om kurserna inom yrkesområdena är desamma.

Ett sociokulturellt perspektiv på yrkeskunnande och lärande

En utgångspunkt i den här texten är att lärande sker i interaktion mellan lärare och elever (Säljö, 2015). Genom att ställa frågor till lärare om vad de uppfattar som främjande av lärande i en specifik kontext ges också en bild av deras förståelse av hur elever lär och vad som gynnar elevers lärande. Med andra ord är elevers lärandeprocesser inte osynliga, utan en del av lärares subjektiva förståelse om undervisning som "fungerar", en förståelse som utvecklats i interaktion med elever över tid. Det kan uttryckas som att kunskap distribueras åt båda håll i undervisningskontexten. Lärares förståelse av sin undervisning kan i ett sociokulturellt perspektiv betraktas som approprierad kunskap (Säljö, 2015; Vygotsky, 2001), det vill säga kunskap som utvecklats genom erfarenheter i ett specifikt sammanhang där också yrkeskultur, skolkultur, pedagogiska trender, statlig styrning etc. har betydelse. Genom appropriering blir kollektiva erfarenheter en del av en enskild individs tänkande (Vygotsky, 2001). Det betyder inte att alla lärare utvecklar samma förståelse, men det går att anta att det finns vissa gemensamma föreställningar bland vårdlärare om vad som är bra arbetsformer, liksom vad som är viktigt yrkeskunnande för undersköterskor.

Ett närliggande perspektiv är det sociokulturella situerade perspektivet (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). I en studie som handlar om yrkeslärande är perspektivet relevant i och med synsättet på kunskaper som inbäddade i praktikgemenskaper, liksom att lärande sker genom tillträde till dessa gemenskaper. Det situerade perspektivet har stundtals kritiserats för att betona konsensus och sakna ett konfliktperspektiv (Säljö, 2015). I min förståelse av vilket yrkeskunnande som är centralt och vilka arbetsformer som anses fungera går det inte att bortse från de maktprocesser som är en del av yrkens traditioner, där förhandling och omförhandling om vad som är ett gott yrkeskunnande ständigt sker. Denna förhandling om vad som ska räknas som yrkeskunnande innebär maktprocesser där olika aktörer har olika möjligheter att påverka utfallet, och ofta reproduceras även samhällsliga hierarkier genom dessa processer (Bourdieu & Passeron, 1990). Tillika handlar alltid undervisning om att påverka eleverna i en viss riktning, vilket innebär att i resultatet uppmärksammas hur olika arbetsformer styr eleverna till "det rätta tänkandet" eller "de rätta kunskaperna" (Foucault, 2003). Även om inte maktperspektivet är i fokus i den här texten finns det med som ett raster, liksom att det som anses som viktigt yrkeskunnande och hur detta yrkeskunnande bäst utvecklas aldrig kan ses som något helt stabilt och oföränderligt.

Ett begrepp som används i studien är didaktiska principer. Med didaktiska principer avses i den här texten idéer om lärande som antas stötta elevers förståelse av och utvecklande av yrkeskunnande. Utifrån en sociokulturell förståelse skulle detta kunna uttryckas som idéer som syftar till att elever ska appropriera kulturella redskap som är relevanta i en vårdkontext.

Empiriskt material och metodologi

Det empiriska materialet består av 17 kvalitativa intervjuer med lärare inom vård och omsorg. En förfrågan om att delta i studien gick ut vid ett handledarmöte för yrkeslärare. Ett så kallat snöbollsurval gav sedan ytterligare tillgång till lärare som var intresserade av att delta i studien (Dalen, 2007; Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2012). Eftersom ungdomsgymnasiet och vuxenutbildningen arbetar enligt samma kursplaner finns lärare från båda utbildningsformerna representerade. 12 av lärarna arbetade inom vuxenutbildningen och 5 inom ungdomsgymnasiet. 9 av lärarna fanns i Storstockholmsområdet medan 8 arbetade i mellansvenska städer och lärarerfarenheten varierade mellan 2 och 20 år. Även om de flesta har sjuksköterskeyrket som grund finns även flera andra yrkesgrupper representerade. Alla var kvinnor, vilket speglar den kvinnodominans som råder inom yrket.

Intervjuerna har genomförts med hjälp av så öppna frågor som möjligt. De frågor som ställts har huvudsakligen berört vad lärarna anser är det centrala innehållet i vård- och omsorgsämnena, vilket yrkeskunnande de anser att eleverna får med sig, vad en godkänd elev kan när utbildningen är klar samt hur lärarna arbetar för att eleverna ska utveckla yrkeskunnande. I den här texten är det sistnämnda, hur lärarna arbetar för att eleverna ska utveckla det önskvärda yrkeskunnandet, i fokus. Intervjuerna spelades in och transkriberades ordagrant.

En induktiv, tematisk analys användes för att identifiera och tolka mönster i materialet (Braun & Clarke, 2006). Vid genomläsningen av intervjuerna kopierades i ett första skede all text som kunde tänkas svara på frågan *hur* lärarna arbetade för att eleverna skulle erövra det centrala yrkeskunnandet. Inledningsvis kodades intervjuerna induktivt utan specificerade frågeställningar eller teoretiskt ramverk. I den fortsatta bearbetningsprocessen sorterades det kodade materialet till potentiella, övergripande teman. Begreppet "didaktiska principer" blev i den här fasen ett analytiskt redskap för konstruktionen av teman och bidrog till en mer specificerad frågeställning. Även relationen mellan didaktiska principer och det yrkeskunnande som skulle erövrats blev av intresse, i och med att det sociokulturella perspektivet framträdde som ett perspektiv som kunde användas för att fördjupa analysen. De slutgiltiga temana blev dialogicitet, arbetslivsanknytning, variation, relationsskapande miljö samt språk- och begreppsutveckling.

I framskrivningen av resultatet är intentionen att i första hand synliggöra teman genom citat och sammanfattning av lärarnas utsagor. Vid urval av citat har de utsagor valts som tydliggör de olika temana. 12 av de intervjuade lärarnas utsagor finns med i form av citat, varav 5 av dem vid fler än ett tillfälle. I slutet av varje tema ges en sammanfattande beskrivning av relationen mellan yrkeskunnandet och det didaktiska förhållningssättet. I den avslutande diskussionen görs analyser utifrån det sociokulturella perspektivet samt kopplingar till forskning som till exempel belyser vilka föreställningar som de didaktiska principerna vilar på. Trots att examensmål inte finns inom vuxenutbildningen diskuteras dessa mål i relation till lärarnas utsagor, eftersom målen ändå kan betraktas som en övergripande beskrivning utifrån innehållet i de gemensamma kurserna. I diskussionen sammanfattas också det som kan betraktas som ett värddidaktiskt förhållningssätt utifrån lärarnas utsagor. Här väcks också frågor om relationen mellan maktprocesser, arbetsformer och yrkeskunnande.

Dialogicitet – att lära genom kommunikation

En av de allra starkaste trådarna i lärarnas tal om utvecklandet av yrkeskunskaper i vård och omsorg kan relateras till användandet av diskussioner som undervisningsform. Att få igång samtal ses som en ingång till reflektion om viktiga frågor som rör det kommande yrkesområdet. Diskussioner nämns ofta i samband med utvecklandet av "mjuka" förmågor som till exempel empati, vilket är det som läraren nedan resonerar om.

Man behöver så frön så att folk börjar utvecklas eller tänka själva, framförallt tänker själva. För den personliga utvecklingen, den går hand i hand tycker jag med själva undervisningen eller det som ämnet berör, det som ämnet handlar om. (Intervju 4)

Vårdläraren ovan menar vidare att man inte kan lära eleverna empati, men att läraren ändå finns med som en igångsättare av en reflekterande process. Att "tänka själv", att börja reflektera, förutsätts leda till ett inkännande och empatiskt förhållningssätt. Tydligt är också att läraren anser att personlighetsutveckling sker i symbios med undervisningsinnehållet. Med andra ord skulle det kunna uttryckas som att personlig utveckling och utveckling av yrkeskunnande är intimt sammankopplade.

En annan vårdlärare visar på ett liknande synsätt när det gäller värdet av samtal och diskussioner.

Och att hjälpa personer till självkännedom, det gör man när man pratar sjukdomar, när man pratar lidande och när man pratar död, då blir det så att man inte kommer undan etiken och vad livet går ut på och hur man fyller sitt liv med livskvalitet. Så diskussionerna är oerhört viktiga... (Intervju 9)

Läraren ovan betonar i den här utsagan främst elevens relation till sig själv och inte till patienten, något som också kan knytas till personlighetsutveckling. Självkänedom i en vårdsituation kan innebära att bli medveten om egna känslor och behov och på så sätt undvika att dessa påverkar kontakten med den hjälpsökande (Holm, 2001). En annan av lärarna talar om att "fostra till en sjukvärld där människor har kriser", vilket indikerar en tydligare inriktning på det framtida yrkesutövandet.

En vårdlärare som menar att det viktigaste yrkeskunnandet är förståelsen för människors lika värde och att kunna bemöta människor i svåra situationer menar att diskussioner är det främsta redskapet för att nå dit.

Det måste man ha diskussioner hela tiden om. På skolan och på handledarbesöken, hur man är och också med handledarna ute på praktiken. Väldigt mycket levande diskussioner om det. Dom diskussionerna kan man inte bara ha i etikkursen utan dom diskussionerna måste man ha hela tiden... (Intervju 13)

Att diskussionerna anges vara "levande" kan tolkas som ett tecken på öppenhet utifrån olika sätt att bemöta vårdtagarna. Det skulle också kunna vara ett uttryck som används för att spegla elevens engagemang och aktiva deltagande. Läraren inkluderar även handledarna i de diskussioner och samtal som bör ske, vilket ger en signal om att vårdgivarna ute på fältet inte självklart omfattas av ett ständigt närvarande etiskt förhållningssätt. En tolkning av utsagan är att för att ett etiskt förhållningssätt ska bibehållas måste diskussioner ske fortlöpande, för att inte rutiner och en ständig exponering för åldrande och sjukdom ska bidra till en sänkt "etisk uppmärksamhetsgrad".

En annan vårdlärare beskriver när hon är nöjd med sin undervisning.

Ja, jag är riktigt nöjd när man ser att dom verkligen lyssnar, när det blir stora diskussioner, när man verkligen ser att nu diskuterar dom och dom gör det och kan knappt sluta. Det tycker jag är bra för då delar dom med sig och sätter ord på sina tankar och drar fram andras erfarenheter och sånt också. (Intervju 12)

Här blir det påtagligt att läraren är nöjd när eleverna är motiverade, aktiva och engagerade. Att sätta ord på sina tankar och att också andra får ta del av dessa blir i lärarens ögon en ingång till lärande.

Sammanfattningsvis synliggörs i lärarnas utsagor om dialogicitet ett yrkeskunnande som berör ett empatiskt och etiskt förhållningssätt. Diskussionen som arbetsform nämns även i samband med existentiella frågor och personlighetsutveckling. Patienten/vårdtagaren finns med som en bakgrund till det yrkeskunnande som ska utvecklas, och omnämns som "människor i kris" och "människor i svåra situationer". Dialog och reflektion är intimt sammankopplade.

Arbetslivsanknytning

Ytterligare ett starkt spår som används i erövrandet av yrkeskunskaper är enligt vårdlärarna olika former av anknytning till autentiska eller fiktiva situationer från yrkespraktiken. Att berätta om verkliga händelser från den egna yrkesverksamheten är något som lärarna använder frekvent (jfr Kemmis & Engström, 2011; Robson m.fl., 2004).

Ja, jag är ganska narrativ, jag tycker om berättandet. Och jag märker att eleverna också tycker om när man berättar om händelser som har hänt. Sen är jag ju en historisk person, jag brukar inte behöva använda så mycket mer eftersom jag har varit i vården sen jag började som elev 1967, jag har varit med om ganska mycket inom vården. (Intervju 3)

En annan lärare, som också använder egna berättelser i undervisningen, menar att de egna berättelserna börjat sina, och att hon därför bett om att få göra yrkesstudier i tjänsten. Hon beskriver hur hon använder berättelserna.

När man frågar eleverna i utvärdering så minns dom ofta berättelserna, för det är väl så varmt om hjärtat. Och det kan vara skrämsel, alltså jag kör med lite skrämsel [...] Och så sen också solskenshistorier, som när jag jobbade med psykiatri och det har varit psykosjukdom och nån undersköterska, skötare har gjort nånting som blir en vändpunkt på alltihop. (Intervju 5)

Berättelserna fungerar utifrån citatet ovan som sedelärande historier, antingen som avskräckande exempel som påtalar vad man ska akta sig för och hur man inte ska agera, eller som goda exempel där den enskilda vårdaren kan göra stor skillnad för en patient. Även eleverna involveras i berättandet utifrån egna erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen, liksom tidigare elever, samt patienter med erfarenhet av vissa sjukdomar.

Att arbeta med fallbeskrivningar och rollspel är andra arbetsformer som lärarna lyfter upp utifrån syftet att knyta ihop teoretiska kunskaper med fiktiva vårdssituationer. Fall används som utgångspunkt för att resonera om diagnos, åtgärder, vård, bemötande med mera av vårdtagare utifrån ett helhetsperspektiv, vilket läraren nedan påpekar.

Jag jobbar väldigt mycket med fall ... och jag tänker mycket KASAM. Att allt som görs ska ha ett sammanhang och vara begripligt och meningsfullt både här i klassrummet och sen när vi gör saker och ting. (Intervju 5)

Läraren ovan nämner Antonovskys (2005) teorier om KASAM, känsla av sammanhang, och menar att fall gör undervisningen både mer förståelig och mer meningsfull för eleverna. Fall, liksom rollspel, används även av lärarna för att väcka känslor, till exempel genom att anknyta till elevers närstående eller ta upp mediedebatter om missförhållanden i vården.

När Carema kom upp var det höga diskussioner. Så att då blir det också något verkligt. Om det är nånting som är viktigt att försöka titta på så är det verkligheten. Ibland anknyta till den, ibland säga att så här skulle vi vilja att det var, men

det är inte så. Sen så att väcka känslor, det man har någon känsla för, oavsett om den är ilsken eller glad, det är det du kommer ihåg sen tror jag. (Intervju 12)

Lärarens synsätt är att om känslor är inblandade bidrar detta till ett mer varaktigt lärande. I exemplet ovan handlar det inte heller om ett fiktivt fall utan om en aktuell debatt, vilket förstärker anknytningen till den reella vårdverkligheten.

I de allra flesta exemplen ovan handlar det, liksom i det förra temat, om att utifrån berättelser, fall och rollspel få igång en dialog, en kommunikation där eleverna engageras och blir aktiva, ofta i förhållande till känslor som väcks och åsikter som förs fram. Syftet är huvudsakligen att uppnå en ökad medvetenhet om vikten av ett förhållningssätt präglad av empati, kommunikation och ett gott bemötande.

Trots den tydliga inriktningen på arbetslivsanknytning som didaktisk princip är det få av lärarna som nämner praktiska övningar och praktiska förevisningar. Någon påtalar att metodövningarna är färre nu och att man förlitar sig på APL (arbetsplatsförlagt lärande) när det gäller lärandet av det praktiska kunnandet. En av informanterna påtalar att brist på ekonomiska resurser gör att metodrum inte längre finns. Vid ett av de få tillfällen där praktiska övningar nämns är det av en lärare på ungdomsgymnasiet som talar om träning i att bädda och tvätta dockor.

Sammanfattningsvis synliggörs i lärarnas utsagor om arbetslivsanknytning främst ett yrkeskunnande som rör empati, bemötande och etiskt förhållningssätt, men också ett yrkeskunnande som berör medicinsk terminologi och vård utifrån ett helhetsperspektiv.

Den varierade undervisningen

I utsagorna om hur yrkeskunnande erövrats uttrycker nästan alla vårdlärare explicit att variation är viktigt i undervisningen.

Jag försöker alltid bygga en lektion på att man får in olika delar, lyssna och se, kommunicera, alltså försöka få in alla delarna, det är mina optimala lektioner. (Intervju 11)

Jag tror på varierad undervisning, att man inte bara börjar med en powerpoint varje gång. (Intervju 12)

Talet om variation visar sig också i lärarnas beskrivning av de många olika undervisningsformer som används. Lärarna menar att variation är viktigt för att skapa och behålla elevers intresse och motivation. Genom variation främjas även aktivitet, eftersom vårdlärarna framhåller att det i variationen av undervisningsformer är viktigt att involvera eleverna i olika lärandeaktiviteter, vilket innebär att inte endast lyssna på lärarens föreläsningar. Variation sker också som en anpassning till elevgruppen, vilket lärarna nedan tar upp.

För det första fixar dom ju inte att man skulle stå och föreläsa en timme utan nu tänker jag tjugo minuter och sen får man ha nåt att sätta i händerna på dom, nåt praktiskt. (Intervju 8)

Så att i klassrummet finns det ju en väldigt stor variation på elever som ska lära sig nånting om vården. Allt ifrån att inte ha sett vården och vad det innebär, och dom som har varit ute och har jobbat och förstått lite vad det innebär. Så att klassrums-situationen kan ju se väldigt olika ut. För man måste ju se dom som inte har kunskaper och behöver lite extra hjälp, och dom som har kunskap och då måste man ge ... en annorlunda hjälp för att dom inte ska tröttna. Så att det gäller ju att vara en liten tusenkonstnär när man är i klassrummet. (Intervju 7)

I den första utsagan är det gruppen i dess helhet, i det här fallet gymnasieungdomar, som inte anses kunna lyssna på en föreläsning alltför länge. I den andra utsagan, som yttras av en lärare inom vuxenutbildningen, är det i stället den stora variationen av erfarenheter och kunskaper inom gruppen som framhålls, vilket innebär att läraren måste ha olika angreppssätt för olika elever.

Det finns ytterligare ett tydligt stråk i många utsagor om att variation inte enbart kan relateras till intresseskapande eller tidigare erfarenheter och kunskaper, utan också till att olika elever har olika sätt att lära.

Jag är väldigt mycket för att försöka hitta dom här olika typerna av inlärningsmodeller, att man får använda alla sinnen, om det sinne som är ditt. Det passar dig bäst att lära in genom ögonen till exempel, och du visualiserar saker och så. (Intervju 4)

Även om informanten ovan först talar om att få använda alla sinnen, knyter hon sedan lärandet till ett specifikt sinne för en specifik individ. Teorier om lärostilar influerar flera lärares tänkande, och är också det perspektiv på lärande som uttrycks explicit flest gånger i materialet.

Förmågan att variera undervisningen kan också relateras till den flexibilitet i stunden som vissa av lärarna lyfter fram som central.

Vi har ju alla styrkor och svagheter och min styrka är inte i powerpoint, min styrka är i klassrummet tror jag. Att fånga saker här och nu, sen kan jag avsluta min lektion med att jag har fem powerpointbilder kvar för jag har fångat ... jobbar mycket med kvinnornas och männens, om vi har män också, deras erfarenheter... (Intervju 3)

Här blir det påtagligt att läraren menar att hon inte följer sin planering fullt ut om eleverna tar upp erfarenheter som hon anser är viktiga att ge utrymme åt. Variationen eller flexibiliteten handlar här om hur man kan förändra sin undervisning medan den pågår utifrån de signaler man får av eleverna i klassrummet. Nästa informant stödjer också denna inställning.

Det som är viktigast med dom här eleverna som läser här, det är att fånga dom där dom är. För har jag kommit in och tänkt prata om, vi säger njurarna och vård av njursjuka ... och mina elever är inte där för det har hänt nånting, nån har sett nånting på en praktikplats ... och så kommer dom plötsligt in på döden. Och då liksom, då får man ju lägga ner det här med njurarna, då får man ju ... ah, det var det här som var intressant idag. Och jag vet att jag har dom i tre år. (Intervju 2)

Sammanfattningsvis kan variation betraktas som en allmändidaktisk princip som främjar lärande och gör undervisningen mer intressant och motiverande (jfr Bronäs & Runebou, 2010), och som också ökar möjligheten till interaktion genom en mångfald av arbetsformer. Den didaktiska principen som rör variation och flexibilitet kan kopplas till pedagogiska antaganden som rör hur elever lär sig och hur de blir aktiva och motiverade, liksom vikten av att anpassa undervisningen till såväl grupp som individer. Därför kan principen i huvudsak kopplas till ett lärarkunnande, och i mindre utsträckning till det yrkeskunnande som undervisas.

En god, relationell miljö

Flera lärare tar upp vikten av att skapa relationer till eleverna och att möta eleverna på deras villkor, att lyssna på dem och att stötta dem. Det sociala samspelet i form av den frekvent använda diskussionen har redan synliggjorts utifrån lärarnas utsagor. Det finns dock också ett utvidgat tal om vikten av att skapa en god klassrumsmiljö. En informant som talar om vikten av trygga undersköterskor som vågar prata och föra vårdtagares talan får frågan om hur hon arbetar för att utveckla denna förmåga.

Från början brukar jag alltid ha mindre grupper ... jag placerar borden så att alla ser varann och jag försöker tänka på att alla ska ha sagt nånting den första timmen [...] ... nej men att det blir högt i tak och ofarligt ganska tidigt. (Intervju 5)

Några av lärarna som talar om vikten av en trevlig stämning i klassrummet knyter detta till vikten av ett bra bemötande i vården och att själv fungera som en förebild.

I klassrummet ska man ha en trevlig stämning och man måste föregå med gott exempel, annars kan vi aldrig skapa den tanken liksom. (Intervju 12)

Ibland tycker jag att man kan jämföra patienter från lasarettet, alltså oroliga patienter med elever, som är liksom oroliga för olika saker. Och det gäller att lyssna på dem och bemöta dem utifrån var var och en befinner sig. (Intervju 16)

De som nämner vikten av att de själva föregår med gott exempel gör det i relation till bemötande och värdegrund, förutom en av lärarna som inkluderar vikten av att själv ha en hälsosam livsstil utifrån programmets karaktär. Detta spår i lärarnas utsagor kan tolkas som ett uttryck för att lärarna genom sitt eget sätt att vara vill erbjuda eleverna en positiv identitetsförebild som kan relateras till lämpligt agerande även i en vårdkontext, något som ofta har varit centralt i handledningen av vårdelever (Eliasson, 2009).

Sammanfattningsvis är den didaktiska principen om vikten av en god, relationell klassrumsmiljö starkt förknippad med utveckling av ett yrkeskunnande som omfattar ett gott och respektfullt bemötande. I den här kategorin lyfts

läraren fram som en viktig förebild på ett annat sätt än tidigare. En annan koppling till klassrumsmiljön är dess betydelse för utvecklandet av självförtroende och att våga yttra sig gentemot andra yrkeskategorier inom vården, något som anses som viktigt yrkeskunnande i en kontext där undersköterskan befinner sig närmast patienten/vårdtagaren. Detta synsätt blir en motvikt till det yrkeskunnande som dominerar och som kan kopplas till traditionell femininitet.

Språk- och begreppsutveckling

Att eleverna inom vård och omsorg, och då främst vuxenelever, ofta har sitt ursprung i andra länder och att många inte erövrat det svenska språket till fullo, blir synligt i talet om undervisning och undervisningsformer. Många lärare talar om elevers språksvårigheter som en stor didaktisk utmaning i sitt arbete.

Och dom som har svårt för dom här svenska krångliga orden, dom ska klara sig dom också. Det är oerhört svårt att förenkla språket och låta bli att sänka nivån på utbildningen, det är det absolut svåraste tycker jag. Och där kommer vi nog tillkorta ganska rejält allihopa. (Intervju 4)

Stora skillnader i språkförståelse innebär ett dilemma där det är svårt att avgöra hur mycket tid som ska läggas vid till exempel ordförklaringar. Blir förklaringarna många kan undervisningen uppfattas som långsam och tråkig av de elever som inte har problem med språket, och går läraren vidare utan förklaringar finns flera elever som inte kan tillgodogöra sig undervisningen. Språkförmågan knyts också till det framtida arbetet, där förmågan till kommunikation ses som central för att klara av arbetet. En liten annorlunda vinkling till varför svaga språkkunskaper är problematiska ger en lärare när hon menar att ett svagt språk innebär ett sämre självförtroende, vilket i sin tur leder till minskade möjligheter att påtala brister på arbetsplatsen, något hon anser får betydelse både för vårdtagare och även vårdgivare.

Läsning av texter som pedagogiskt redskap är relativt frånvarande i lärarnas beskrivningar av hur yrkeskunnandet erövrar, även om den nätbaserade Vårdhandboken nämns som en resurs. Den traditionella läroboken nämns knappast alls och när det görs sker det ofta i kommentarer om den marginaliserade roll den fått. Läraren nedan som arbetar på ett ungdomsgymnasium säger:

Våra elever, i alla fall här på skolan, dom lär sig mycket genom att diskutera och se. Det här att läsa böcker, det är inte deras styrka, just de här eleverna som väljer att läsa här. Utan det är mycket att sätta det i ett sammanhang, att berätta exempel. (Intervju 2)

En annan av lärarna pekar ut läroböckers utformning som avgörande för att de inte används så mycket.

Kurslitteraturen är ibland alldeles för mycket ord. Jag kan förstå att när man skriver läroböcker så vill man ju göra väldigt tjusigt och imponera på sina kollegor

mer än man vill göra en bra bok för eleverna. Jag kan känna att det är så ibland. Man vill ha ett väldigt nyanserat språk men det blir bara besvärligt. (Intervju 9)

En lärare nämner dock att eleverna läser texter tillsammans och resonerar om dem, och ytterligare en talar om att skönlitteratur används i undervisningen.

Jag försöker få in mer skönlitteratur. Som nu då dom ska ha en etikkurs, då får man läsa en svensk roman eller novell, vilken som helst men på svenska ska den vara för att dom ska träna språket, i en genre som dom tycker om. Och i den ska dom leta efter etiska dilemman och det finns i alla böcker ... (Intervju 15)

I läsningen av skönlitteraturen finns således en tydlig koppling till det yrkeskunnande som handlar om etik, samtidigt som läraren också påtalar utvecklandet av det svenska språket som ett mål för undervisningen.

När det gäller skrivandet av egna texter så är det endast en av lärarna som explicit nämner skrivandet som redskap för lärande när hon får frågan om vilka utmaningar hon upplever i arbetet.

Ja, men det är ju att få med sig en grupp och se en utveckling och se att det händer nånting med ... en grupp eller individen. Det är när dom kommer och berättar ifrån praktiken eller när det lossnar, studietekniken lossnar och plötsligt så ser man att berättelserna, eller deras eget skrivande, språk och reflektioner blir yvigare och mera. [...] Jag tror att skrivandet kommer att hjälpa dom att se vad mycket dom gör och vilken bred kompetens dom har och vad mycket som är viktigt ur ett helhetsperspektiv. (Intervju 5)

Förutom som ett stöd för lärandet ser läraren ovan också skrivandet som ett stöd i förståelsen av det egna yrkeskunnandet. I övrigt nämns skrivandet av någon av lärarna som viktigt att arbeta med för att eleverna ska kunna dokumentera, något som ofta krävs på arbetsplatserna.

Sammanfattningsvis är språk- och begreppsutveckling en didaktisk princip som berör de flesta lärandesituationer, men den kan ses som särskilt viktig i grupper med ett flertal andraspråkselever. Det finns en tydlig koppling till det yrkeskunnande som berör kommunikation, eftersom det handlar om att kunna kommunicera med såväl vårdtagare som kollegor på ett fungerande sätt. Samtidigt påverkar språkliga brister också erövrandet av yrkeskunnandet som helhet. Språkkunskaper handlar också om möjligheter att göra sin röst hörd på de framtida arbetsplatserna.

Sammanfattande analys och diskussion

Syftet med den här studien är att beskriva och analysera hur vårdlärare beskriver sitt arbete med att utbilda goda vårdare i relation till det yrkeskunnande som ska erövas, något som skulle kunna benämnas som ett vårddidaktiskt förhållningssätt. I likhet med flera andra studier blir det yrkeskunnande som i första hand beskrivs förmågor som berör bemötande, empati och ett etiskt förhållningssätt (Ahlund, 2008; Colley, James, Diment & Tedder, 2003; Drugge, 2003; Herrman,

1998; Rehn & Eliasson, 2015; Skeggs, 1997; Törnquist, 2004). Utifrån det som skulle kunna kallas ett vårddidaktiskt förhållningssätt är vägen till dessa förmågor främst att i samspel med andra, genom till exempel diskussioner, rollspel och fall, utvecklas, både som vårdare och person. Läraren försöker således på olika sätt stötta elevens egen reflektionsprocess i den riktningen. Det skulle kunna uttryckas som en strävan mot ökad intersubjektivitet (Rommetveit, 1992), det vill säga förmågan att samspela med andra människor och förstå deras perspektiv. Dialog som redskap för lärande kan spåras tillbaka till Platons dialoger och sokratiska samtal (Englund, 2012) liksom till Deweys (1975) synsätt på det demokratiska samtalet. Själva ordet "dialog" har en positiv innebörd och förkroppsligar ett socialt ideal som kontrasterar till exempel negativt laddade förhållningssätt som aggressivitet, fiendtlighet och fördomar (Wierbicka, 2006, i Englund, 2012, s. 9–10). Användningen av dialog som undervisningsform och som grundläggande didaktisk princip kan således betraktas som ett förhållningssätt som i sig anses gynna erövrandet av det yrkeskunnande som är särskilt eftersträvansvärt, det vill säga förmågan till empati och gott bemötande.

Med användning av lärare och andra elever som kulturella resurser ska föreställningar och värden i yrket approprieras, som ett led i utvecklingen av en yrkesidentitet, där ett agerande för patientens bästa ska vara i fokus. Likaså kan det situerade perspektivets synsätt på våra erfarenheter som både intellektuella och kroppsliga, relateras till de undervisningsformer som lärarna beskriver.

I många utsagor synliggörs lärarens arbete för att minska glappet mellan skol- och vårdkontext (jfr t.ex. Berner, 2010; Fejes & Köpsén, 2014). Arbetslivsanknytning kan ses som ett försök att överbrygga den institutionella skolformen, att genom olika resurser och redskap iscensätta en känsla av autenticitet i lärandet. Förutom att arbetslivsanknytning anses väcka intresse och ge möjlighet till förståelse för det kommande yrket, kan berättelserna ses som ett led i utvecklingen av en yrkesidentitet där läraren bjuder in eleverna till en titt bakom kulisserna i den vårdande miljön. Berättelser från lärarens tidiga yrkesverksamhet synliggör även lärarens koppling till den vårdande miljön, vilket kan bidra till en ökad auktoritet och trovärdighet i elevernas ögon. Utifrån ett sociokulturellt situerat perspektiv skulle man kunna peka på att verklighetsanknytningen ska bidra till en inflytning i en social och historisk yrkespraxis, en praktikgemenskap (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Likaså framställs läraren som en förebild utifrån tanken att lärarens relation och förhållningssätt till elever ska kunna kopplas till de blivande vårdgivarnas relation till vårdtagare. Det skulle kunna uttryckas som att lärarna önskar förkroppsliga det eftersträvade kunnandet. Ett vårddidaktiskt förhållningssätt utifrån den här studien skulle således kunna sägas vara att som lärare agera som en gränsöverskridande förebild.

Vikten av att kunna kommunicera är också starkt kopplat till ett centralt yrkeskunnande, och finns inbyggt i de arbetsformer som används. Det som är särskilt utmanande i många vårdlärares arbete idag är att många elever har svaga

kunskaper i det svenska språket. I examensmålen för vård- och omsorgsprogrammet framhålls språkets betydelse för reflektion och lärande, liksom vikten att kunna kommunicera skriftligt och muntligt (Skolverket, 2011). Att inte ha utvecklat goda språkkunskaper blir i ett sociokulturellt perspektiv på lärande ett stort hinder. Om inte eleven behärskar undervisningsspråket tillräckligt bra minskar möjligheten att appropriera kunskaper och insikter, att utifrån den yttre kommunikationen skapa inre representationer byggda på förståelse (Säljö, 2010; Vygotsky, 2001). Säljö (2010) framhåller också att det inte alltid räcker att kunna det svenska språket för att förstå budskapet i en text. Förståelsen kan även förutsätta en bekantskap med kulturella företeelser och olika genrer, vilket kan bli ytterligare ett hinder för andraspråks elever. Samtidigt som lärare i studien framhåller språk- och begreppsutveckling som viktigt, verkar det finnas en ganska liten tilltro till läsning och skrivning som redskap för lärande. En god läs- och skrivförmåga kan ses som alltmer viktig i de flesta yrken och kan även betraktas som en förutsättning för att kunna fungera som en aktiv medborgare i ett demokratiskt samhälle (Kress, 1989). Även andra förmågor, till exempel att utveckla abstrakt tänkande, kan negligeras om läraren har alltför låga förväntningar på eleverna. Ett flertal forskare har uppmärksammat hur lärares positiva förväntningar på eleverna kan påverka utfallet i positiv riktning liksom det motsatta (Hattie, 2009; Håkansson & Sundberg, 2012; Nordenbo, Sögar Larsen, Tiftikci, Wendt & Östergård, 2008; Rosenthal & Jacobsen, 1968). Gibbons (2009) samt Hager och Meestringa (2010) påtalar vikten av att även andraspråks elever som ännu inte uppnått en fullgod språklig nivå bör mötas av höga förväntningar och utmaningar i undervisningen. Även om det finns utvecklingsområden utifrån lärarnas utsagor, är det också viktigt att påpeka att det som särskilt framhålls som centralt för andraspråks elever, att erbjudas många tillfällen till språklig interaktion (Hager & Meestringa, 2010; Lindberg, 2006), är en tydlig inriktning i lärarnas tal om sin undervisning. Utifrån studien framkommer det som önskvärt att ett vård- didaktiskt förhållningssätt, särskilt inom vuxenutbildningen, innebär att ha ett språk- och begreppsutvecklande arbetssätt vilket innebär att utveckla såväl vardagspråket som yrkesspråket hos eleverna.

Vilka frågor är då angelägna att lyfta fram utifrån det som framkommit i studien? En fråga man kan ställa är hur det yrkeskunnande som framhålls som centralt i såväl intervjuutsagor som i forskning relaterar till det kunnande som beskrivs i examensmålen för vård- och omsorgsprogrammet. Ett svar är att den undersköterska som gestaltas i examensmålen är, trots likheter med det yrkeskunnande som beskrivs i studien, mer självständig. Att kunna samverka för att skapa goda och jämlika arbetsförhållanden i en traditionell hierarkisk miljö, att ta initiativ till att lösa problem och att vara kreativ och kvalitetsmedveten anges bland annat som viktigt kunnande. Denna "starka" undersköterska är inte helt osynlig i vårdlärarnas utsagor, men visualiseras endast i enstaka utsagor, exempelvis att undersköterskan ska vara modig och föra patientens talan. Eftersom

intervjuerna gjordes 2012, precis i brytpunkten mellan två läroplaner, skulle det vara intressant att undersöka om talet om en mer självständig undersköterska nu gett utslag i lärarnas beskrivningar av yrkeskunnande, eller i det som ofta förändras ännu senare, själva undervisningen. Möjligen kan den tydliga inriktningen på ett traditionellt feminint yrkeskunnande då utmanas. I det utbredda talet om elevers känslomässiga utveckling i riktning mot en empatisk, lyhörd vårdare går det även att väcka frågan om utvecklingen av kognitiva förmågor ses som mindre viktig, och vilken betydelse det i så fall får för konstruktionen av yrkesrollen.

Bilden av vårdläraren som en gränsöverskridande förebild som introducerar eleven till en praktikgemenskap kan också nyanseras. Från vilken position bjuds eleverna egentligen in och till vilken position? Här finns maktprocesser involverade i och med att lärarna ofta arbetat på en högre, hierarkisk nivå än undersköterskorna, mestadels som sjuksköterskor. Den praktikgemenskap som medieras via till exempel lärarna med sjuksköterskebakgrund görs utifrån sjuksköterskans uppfattning om undersköterskors yrkesroll, inte *inifrån* en praktikgemenskap (jfr Rehn & Eliasson, 2015). Även om etiska värden är tänkta att genomsyra alla yrkesgrupper inom vård och omsorg blir blicken delvis en utomståendes blick, vilket kan innebära en risk för reproduktion av hierarkiska förhållanden i vården. Ytterligare ett sätt att betrakta vårdläraren med sjuksköterskebakgrund är att hen kan utgöra ett gott komplement till handledarnas *inifrån*-perspektiv, och hen kan också vidga de identitetserbjudanden som eleven erbjuds. Korp (2012; 2014) beskriver hur yrkeslärarens vägledning in i ett yrke kan skapa såväl möjligheter som begränsningar för yrkes eleven. En stark identifikation med yrkesläraren kan reproducera idéer som att det finns praktiska och teoretiska elever och förstärka könsstereotyper inom olika yrken (Dovemark, 2012; Niemi & Rosvall, 2013). Möjligen kan vårdläraren, som ofta har en yrkesutbildning på högskolenivå, fungera som en gränsöverskridande förebild i förhållande till synsättet på högre studier. Det kräver dock en medveten satsning, inte bara på yrkeskunnande, utan också på utveckling av läs- och skrivfärdigheter.

Även vårdlärarnas tydliga associationer till lärostilsteorier kan problematiseras. Kritiska röster menar att dessa teorier ofta används på ett okritiskt sätt och riskerar att eleverna delas in i stereotyper (Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone, 2004). Nixon, Gregson och Spedding (2007) menar att objektiva bevis på lärostilsteoriernas effektivitet saknas. De menar att teoriernas popularitet bland annat beror på att de upplevs som enkla och tilltalande och att de kan tjäna vissa instrumentella mål och behov inom yrkesutbildning. Samtidigt finns forskning som visar på positiva effekter om lärare är medvetna om att elever lär sig på olika sätt och ordnar sin undervisning därefter, i stället för att förutsätta att alla lär sig på samma sätt (Nordenbo m.fl., 2008). Det som kan diskuteras är huruvida individuella sätt att lära bör knytas till elevers lärostilar eller relateras till ämnesinnehåll, sammanhang och tidigare erfarenheter av undervisningsformer. I det senare

fallet krävs en ständig lyhördhet för elever och en öppenhet för förändring och utveckling, till skillnad från synsättet på en fast, fixerad individuell lärstil som genomsyrar alla lärandesituationer.

Den här studien har visat hur yrkeskunnande och arbetsformer vävs samman i yrkeslärares tal om sin undervisning. Likaså kan man hävda att yrkeskunnandet går att koppla till lärarens förhållningssätt till elever. I fortsatta studier vore det intressant att få svar på vilka arbetsformer som anses främja ett yrkeskunnande inom andra yrkesutbildningar, och fundera över vilka likheter och skillnader som framträder jämfört med den här studien. En särskilt intressant frågeställning är om och i så fall hur arbetsformer och lärarens förhållningssätt förändras när yrkeskunnandet är tydligt maskulint kodat i stället för feminint.

Om författaren

Eva Eliasson är universitetslektor vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Stockholms universitet. Hennes forskningsintressen rör huvudsakligen yrkeskunnande och lärande, speciellt inom vård- och omsorgsutbildningar, samt hur olika maktprocesser kan relateras till dessa områden. Hon är programansvarig och VFU-studierektor för yrkeslärarprogrammet vid Stockholms universitet.

Referenser

- Ahnlund, P. (2008). *Omsorg som arbete: Om utbildning, arbetsmiljö och relationer i äldre- och handikappomsorgen*. Avhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.
- Berglund, I. (2009). *Byggarbetsplatsen som skola – eller skolan som byggarbetsplats? En studie av byggarbetarens yrkesutbildning*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: Forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, 23(1), 27–42.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bransford, J.D. & Schwartz, D.L. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Educational Research*, 24(1), 61–100.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2(3), 77–101.
- Bronäs, A. & Runebou, N. (2010). *Ämnesdidaktik: En undervisningskonst*. Stockholm: Norstedts.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Chan, S. (2012). Perspectives of new trades tutors: Boundary-crossing between vocational identities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(4), 409–421.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Colley H., James, D., Diment, K. & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Training and Education*, 55(4), 471–498.
- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Dewey, J. (1975). *Philosophy of education*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams & Co.
- Dovemark, M. (2012). Yrkesval eller utsortering. I I. Henning Loeb & H. Korp (Red.), *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram* (s. 75–93). Lund: Studentlitteratur.
- Drugge, C. (2003). *Omsorgsinriktat lärande: En studie om lärande i hemtjänsten*. Avhandling. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Eliasson, E. (2009). *Metodik, personlighet och forskning: Kontinuitet och förändring i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur 1958–1999*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Englund, B. (2012). Dialog och dialogicitet som tankefigur hos tre filosofer. I B. Englund & B. Sandström (Red.), *Dialogen som idé och praktik* (s. 16–44). Stockholm: Carlssons.

- Eriksson, I. & Ståhle, Y. (2010). *Mätandets idé – en learning study i Botkyrka kommun*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2012). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 36–57). Malmö: Liber.
- Farnsworth, V. & Higham, J. (2012). Teachers who teach their practice: The modulation of hybridized professional teacher identities in work-related educational programmes in Canada. *Journal of Education and Work*, 25(4), 443–505.
- Fejes, A. & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283.
- Foucault, M. (2003). Technologies of the self. I P. Rabinow & N. Rose (Red.), *The essential Foucault: Selections from the essential works of Foucault 1954–1984* (s. 145–169). New York: The New Press.
- Gibbons, P. (2009). *Lyft språket, lyft lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gustavsson, S. (2013). Blivande yrkeslärares beskrivningar av yrkesämnets didaktik. *Utbildning & lärande*, 7(1), 66–86.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning: En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hensvold, I. (2006). *Elevaktiva arbetsmodeller och lärande i grundskolan: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Herrman, M. (1998). *Förändring med förhinder: Omvårdnadselevens beskrivningar av sin yrkesförberedande utbildning*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Higham, J. & Farnsworth, V. (2012). What makes a course vocational? School-based work-related programmes in Canada in dialogue with a community of practice. *Journal of Education and Work*, 25(4), 443–471.
- Holm, U. (2001). *Empati: Att förstå andra människors känslor*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kemmis, R.B. & Engström, C. (2011). *Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy: Mirror images and international alignments in Sweden and Australia*. Paper presenterat på ECER VETNET Conference 2011, Berlin, Tyskland.
- Kempe, A-L. & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedts.
- Kilbrink N. & Bjurulf, V. (2012). Transfer of knowledge in technical vocational education: A narrative study in Swedish upper secondary school. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(3), 519–535.
- Korp, H. (2012). Identitetserbjudanden och lärare-elevrelationen. I I. Henning Loeb & H. Korp (Red.), *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram* (s. 95–112). Lund: Studentlitteratur.

- Korp, H. (2014). 'I think I would have learnt more if they had tried to teach us more' – performativity, learning and identities in a Swedish transport programme. *Ethnography and Education*, 7(1), 77–92.
- Kress, G. (1989). *Linguistic processes in sociocultural practices*. Oxford: Oxford University press.
- Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(2), 194–221.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University press.
- Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket: Lärande och språkutveckling i grundskolan* (s. 57–85). Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. (2006). Sameness and difference in transfer. *Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 499–535.
- Niemi, A-M. & Rosvall, P-Å. (2013). Framing and classifying the theoretical and practical divide: How young men's position in vocational education are produced and reproduced. *Journal of Vocational Education and Training*, 65(4), 445–460.
- Nixon, L., Gregson, M. & Spedding, T. (2007). Pedagogy and the intuitive appeal of learning styles in post-compulsory education in England. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 39–51.
- Nordenbo, S.E., Sögaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E. & Östergard, S. (2008). *Teacher competencies and pupil achievement in pre-school and school: A systematic review carried out for the Ministry of Education and Research, Oslo*. Köpenhamn: Danish Clearinghouse for Educational Research, School of Education, University of Aarhus.
- Phillips, D.C. & Soltis, J.F. (2009). *Perspectives on learning*. New York: Teachers Colleges Press.
- Pingel, B. & Robertsson, H. (1998). *Yrkesidentitet i sjukvård: Position, person och kön*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Rehn, H. & Eliasson, E. (2015). Caring disposition and subordination: Swedish health and care teachers' conceptions of important vocational knowledge. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(4), 558–577.
- Rehn, H. (2008). *Framväxten av sjuksköterskan som omvårdnadsexpert: Meningsskapande om vård under 1900-talet*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Robson, J. (2002). The voices of vocational teachers in the UK: Their perceptions of the nature and status of the further education teacher's professional knowledge. *Australian and New Zealand Vocational Educational Research*, 10(2), 95–113.
- Robson, J., Bailey, B. & Larkin, S. (2004). Adding value: Investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work*, 17(2), 183–195.

- Rommetveit, R. (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. I A. Heen-Wold (Red.), *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind*, (s. 19–44). Oslo: Scandinavian University Press.
- Rosenthal, R. & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rineheart & Winston.
- Selander, S. & Svärdemo-Åberg, E. (Red.) (2009). *Didaktisk design i digital miljö: Nya möjligheter för lärande*. Stockholm: Liber.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender: Becoming respectable*. London: Sage.
- Skolinspektionen. (2010). *Framgång i undervisningen: En sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund i skolan*. Hämtad 30 mars 2017 från: <https://www.skolinspektionen.se/sv/Rad-och-vagledning/Framgang-i-undervisningen/>
- Skolverket. (2010). *Inget slår en skicklig lärare: En dokumentation av sex konferenser 2010 – tio föreläsares perspektiv*. Hämtad 30 mars 2017 från: <http://pedagogblogg.stockholm.se/jamstalld-undervisning/2012/01/13/inget-slar-en-skicklig-larare/>
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen. (2009). *Hälso- och sjukvårdsrapport 2009*. Hämtad 30 mars 2017 från <http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2009/2009-126-72/Documents/Utveckling%20V%C3%A5rd%20av%20%C3%A4ldre%20med%20omfattande%20v%C3%A5rdbehov.pdf>
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Thunborg, C. (1999). *Lärande av yrkesidentiteter: En studie av läkare, sjuksköterskor och undersköterskor*. Avhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Törnquist, A. (2004). *Vad man ska kunna och hur man ska vara: En studie om enhetschefers och vårdbiträdens yrkeskompetens inom äldreomsorgens särskilda boendeformer*. Avhandling. Stockholm: HLS Förlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. New York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vähäsantanen K., Saarinen, J. & Eteläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 395–404.

Åkerfeldt, A. (2014). *Didaktisk design med digitala resurser: En studie av kunskapsrepresentationer i en digitaliserad skola*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.