

Plattformen för forskning om verksamhetsförlagd utbildning och professionslärande

Plattformen för forskning om verksamhetsförlagd utbildning och professionslärande är en forskningsmiljö på Högskolan Kristianstad som självständigt bedriver forskning som har kopplingar till högskolans profilområde verksamhetsförlagd utbildning. Plattformen bedriver forskning inom tre områden, handledning och examination av verksamhetsförlagd utbildning, professioner och professionslärande, kvalitetskulturer i högre utbildning samt i professionell verksamhet. Ett forskningsprogram som rör alla dessa tre områden har startats. Under rubriken Studenters dubbla lärande och den nya styrningen av professionella, har flera projekt initierats. Detta är en rapport från ett av projekten.

Plattformen för forskning om verksamhetsförlagd utbildning och professionslärande

Förändringar i synen på arbetsintegrerat lärande 1977-2012

Inom sjuksköterskeutbildningar och
utbildningar mot Lean Production
på Högskolan Kristianstad

Vanja Lozic



Plattformen för forskning om verksamhetsförlagd utbildning och professionslärande

Förändringar i synen på arbetsintegrerad lärande 1977–2012

Inom sjuksköterskeutbildningar och utbildningar mot
Lean Production på Högskolan Kristianstad
Vanja Lozic

Kristianstad University Press

Grafisk form omslag: Thomas Ottosson, Högskolan Kristianstad
Tryckort: Kristianstad 2013

ISBN: 978-91-981337-0-7

© Respektive författare

**Förändringar i synen
på arbetsintegrerad lärande 1977–2012**
Inom sjuksköterskeutbildningar och utbildningar mot Lean Production på Högskolan Kristianstad

Vanja Lozic

Kristianstad University Press

Grafisk form och omslag: Thomas Ottosson, Högskolan Kristianstad

Tryck: Kristianstad 2013

ISBN: 978-91-981337-0-7

Kristianstad University Press 2013

© Respektive författare

Innehållsförteckning

Inledning	3
Rapportens avgränsning	3
Vad är arbetsintegrerat lärande?	4
Högskolans administrativa struktur och dokumentstyrning	5
Sjuksköterskeutbildningen förr och nu	6
Akademisering 1977-1992	7
Internationalisering och vetenskaplig grund 1993-2006	8
Bolognaprocessen sedan 2007	10
Styrdokumentens struktur och innehåll	10
Läroled undervisning och resurstilldelning	11
Synen på arbetsintegrerat lärande	13
Lean Production och AIL	15
AIL:s omfattning	16
Projektarbete som ett AIL-moment	18
Avslutande diskussion	19
Referenser	22
Källmaterial	24

Inledning

I Högskolan Kristianstads (HKR:s) visionsplaner och marknadsföring står det att verksamhetsförlagd utbildning (VFU) är en viktig del i utbildningen av ”Sveriges mest anställningsbara studenter” (Högskolan Kristianstad, 2012-03-14). Enligt policydokumentet ska VFU bidra till att utveckla studenters ”handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation och kontext” (Högskolan Kristianstad, 2012-03-14, s. 1). Här sätts anställningsbarhet i ”relation till den alltmer omfattande och komplicerande kunskapsutbildningen och till den förändringstakt som arbetslivet kännetecknas av” (Högskolan Kristianstad, 2012-03-14). Dessa och liknande ekonomiska och kunskapsrelaterade diskurser har en viktig plats i både svenska och internationella beskrivningar av högskoleväsendet (jfr. Bates, 2008; Kozar & Marcketti, 2008).

I HKR:s policydokument anges det vidare att ”[m]edan praktik inskränker sig till mötet mellan arbetsliv och utbildning så utmärker sig den verksamhetsförlagda utbildningen som mötet mellan forskning, utbildning och arbetsliv” (Högskolan Kristianstad, 2012-03-14). Till skillnad från VFU relateras alltså praktikbegreppet inte till forskning (Nørholm, 2009). Huvudtesen är att det behövs ett skifte i synen på lärande och yrkesutbildningar, att VFU är något nytt och annorlunda än begreppet praktik och att det är viktigt att möjligheten till VFU ges i samtliga utbildningar på HKR.

Diskursiva skildringar av skillnader mellan praktik och verksamhetsförlagd utbildning, dvs. olika former av arbetsintegrerat lärande (AIL), måste problematiseras utifrån ett historiskt och diskursanalytiskt perspektiv. Det är av intresse att undersöka om man i tidigare utbildningsformer kan observera de ovan beskrivna diskursiva gränsdragningarna. Handlar detta diskursiva åtskillnadsskapande om en ny syn på kunskap eller handlar det snarare om nya begrepp som träder i kraft och ersätter gamla, som man vill samtidigt distansera sig från? Hur har synen på relevant yrkesmässig kunskap i allmänhet och arbetsintegrerat lärande i synnerhet förändrats under de senaste decennierna?

Rapportens avgränsning

I denna rapport analyseras styrdokument (utbildnings- och kursplaner) för sjuksköterskeprogrammet vid HKR som har gällt sedan 1977, när sjuksköterskeutbildningen överfördes till högskoleorganisationen. Källmaterialet, bestående av styrdokument producerade under den angivna analysperioden, med upp till femårsintervaller, är samlat på Högskolan Kristianstad. Exempelvis studeras styrdokument för sjuksköterskeutbildningen som trädde i kraft 1977, 1982, 1986, 1990 etc. Styrdokumentet som gällde innan 1993 har samlats i HKR:s dokumentarkiv medan materialet utgivet därefter har varit tillgängligt i digitalform. Därtill analyseras utbildnings- och kursplaner för tre utbildningar mot Lean Production, nämligen högskoleingenjörsprogrammen mot Industriell Ekonomi Lean Production (180-195 hp) och Lean Production Maskinteknik (180-195 hp) som startade 2006 samt Lean Production-

programmet (120 hp) som startade 2010. Analysen av dessa program kan ge en bild av AIL:s ställning i utbildningar som inte har lika långa anor.

Rapporten baseras på kvalitativ textanalys och har som syfte att belysa hur synen på utbildningarna i allmänhet och arbetsintegrerat lärande i synnerhet har förändrats genom åren. Syftet är även att visa på likheter och skillnader i styrdokumentens formella struktur samt hur utbildningarnas innehåll, mål och omfång framställs i det empiriska materialet (Bryman, 2012). Likaledes innefattar analysen beskrivningar av de kunskapskrav som ställs på studenterna. Analysen är baserad på systematisk tematisk analys och allt källmaterial har kodats utifrån de temana som har utkristalliserats under läsningen av dokumenten (Peterson, Svensson & Addo, 2003).

Det analytiska angreppssättet möjliggör en kritisk granskning av synen på utbildningens kärnfrågor och tankar kring arbetsintegrerat lärande. Genom att beteckna utbildningens delar på olika sätt, definiera relevant kunskap och genom till synes starka sanningsanspråk skapar styrdokumentet utbildningens ramar och förmedlar diskursiva gränser (Börjesson & Palmblad, 2007). Således inbegriper analysen även en kritisk analys av dokumentstyrningsprocesser över tid. Tonvikten ligger på följande frågor:

- Vilka diskurser genomsyrar styrdokumentet som reglerar utbildningarna i allmänhet och AIL i synnerhet?
- Hur har styrdokumentens innehåll och utformning förändrats under den angivna undersökningsperioden?
- Hur har HKR:s sjuksköterskeutbildningar och Lean Production förändrats sedan 1977 respektive 2006?

Rapportens analytiska delar består av två kapitel där det första kapitlet behandlar sjuksköterskeprogrammets struktur medan det i det andra analyskapitlet ges en bild av AIL:s plats i tre utbildningar mot Lean Production.

Vad är arbetsintegrerat lärande?

VFU och praktik kan beskrivas som olika former av arbetsintegrerat lärande. Sattler (2011, s. 21) definierar arbetsintegrerat lärande (work integrated learning) som ”an umbrella term used to describe a range of educational activities that integrate learning within an academic institution with practical application in a workplace setting relevant to each student’s program of study or career goals”.

Arbetsintegrerat lärande har till syfte att utveckla studenters kunskaper och färdigheter och således öka deras anställningsbarhet, utveckla yrkesmässiga nätverk, integrera teoretiska kunskaper (som utvecklats genom formell undervisning i högskolemiljön) med andra kunskapsformer relevanta för professionen och yrkesverksamheten (Bates, 2008; Kozar & Marcketti, 2008). AIL anses kunna stärka professionella färdigheter, såsom tillit, samarbete, abstrakt tänkande, beslutsfattande, ledar-

skap, förståelse för organisationsstruktur och kritiskt tänkande (Costley, 2007; Crebert, Bates, Bell, Patrick & Cragolini, 2004). Arbetsintegrerat lärande handlar även om färdighetsträning, reflexivt lärande, analys av tyst kunskap, professionellt förhållningssätt och vetenskapligt tänkande (Edwards & Nicoll, 2006; Eraut, 2007; Tynjälä, Välimaa, & Sarja, 2003; Webster-Wright, 2009).

Högskolans administrativa struktur och dokumentstyrning

Enligt Anthony Giddens (2009) måste universiteten uppfylla en mängd formella normer för att kunna bedriva sin verksamhet. Den svenska riksdagen har tillsammans med regeringen det övergripande ansvaret för högskoleväsendet (SFS 1992:1434 & Högskoleförordningen 1993:100). Sedan mitten av 2000-talet har det svenska högskoleväsendet succesivt anpassats till Bolognaprocessen (Lindberg-Sand, 2012). De olika riktlinjerna, som staten och internationella aktörer såsom EU skapar för högskoleverksamheten, förankras lokalt under ledningen av högskolestyrelsen. Utbildningarnas utformning på den lokala nivån (i detta fall på Högskolan Kristianstad) styrs bland annat av utbildnings- och kursplaner, och det är dessa dokument som analyseras i denna rapport.

Universitetsväsendet och andra organisationer kan utifrån sociologen Max Webers (1978) typologi beskrivas som en pyramidal byråkratisk struktur med en kedja av beslutsfattande processer och ansvarsområden. Men en byråkratisk och organisatorisk styrning är inte så enkelriktad som Webers typologi kan ge sken av. Anna Bjuremark (1997) har kunnat visa att det råder en dualistisk struktur inom högskolestyrning och beslutsfattande. Å ena sidan beskrivs högskoleorganisationen som relativt självbestämmande organisation och å andra sidan regleras högskolors verksamhet genom mål-, resultat- och ekonomistyrning. Enligt Lindberg-Sand (2012) har högskolorna sedan 1993 års högskolereform haft större frihet att genom lokala utbildnings- och kursplaner, utforma utbildningen. Eftersom dokumentanalys ger en bild av kunskapsproduktion och utbildningsstrukturer är det av intresse att studera dokumentstyrningsprocesser (Meyer & Rowan, 1978; Rowan, 1982). Innan jag inleder analysen av sjuksköterskeutbildningen i Kristianstad vill jag i det följande sätta den i en historisk kontext.

Sjuksköterskeutbildningen förr och nu

Sjuksköterskeutbildningen i Kristianstad startade 1893 och den blev godkänd av staten som en treårig vårdutbildning 1925 (Högskolan Kristianstad, 1979 - augusti). Den svenska sjuksköterskeutbildningen var under 1950-talet i statlig regi men 1967 blev sjukvårdsutbildningar i ”Kristianstad samordnade i Kristianstads läns landstings vårdskola med moderskolan i Kristianstad och filialskolor i Simrishamn, Hässleholm och Ängelholm” (Dufwa, 2004; Högskolan Kristianstad, 1979-augusti). Dessa utbildningar var knutna till olika sjukhus i regionen och eleverna var ofta inkvarterade i direkt anslutning till sjukhusen. I mitten av 1960-talet förkortades utbildningen till två ett halvt år samtidigt som de s.k. teoretiska inslagen utvidgades så att de nu utgjorde en tredjedel av utbildningstiden (Erlöv, 1992). Omfattningen av arbetsintegrerat lärande och den så kallade högskoleförlagda utbildningen ger en fingervisning om utbildningens struktur.

Mellan 1968 och 1982 hade Skolöverstyrelsen (SÖ) huvudansvaret för utbildningen men det var först i och med högskolereformen från 1977 som sjuksköterskeutbildningen (benämnd sjuksköterskelinjen) överfördes till den statliga högskoleorganisationen. I och med detta omfattade sjuksköterskeutbildningen 105 poäng och ”linjens lokala planer och kursplaner fastställdes av den då nyinrättade linjenämnden” (Granlund, 2009). 1982 blev Universitets- och Högskoleämbetet (UHÄ) den tillsynsmyndighet som fick ansvaret för kontrollen av utbildningen. Förändringen, som har sin startpunkt i det stora VÅRD 77-reformen, innebar att utbildningen skulle i likhet med andra akademiska yrkesutbildningar bygga på vetenskapliga principer och beprövad erfarenhet. Resultatet av VÅRD 77-reformen var även att 1982 års grundutbildning förkortades till två år och möjligheten till vidareutbildningar utvidgades.

Utbildningsdepartementet, som 1991 lade ett nytt förslag till sjuksköterskeutbildningen, underströk behovet av internationalisering av omvårdnadsutbildningen. Med utgångspunkt i detta startade en ny sjuksköterskeutbildning 1993 och den anpassades till EU-direktiv, samtidigt som man minskade specialiseringen och ytterligare ökade forskningsanknytningen (Dufwa, 2004). Utbildningen blev en treårig högskoleutbildning. Landstingets vårdhögskola i Kristianstad gick 1998 samman med den statliga högskolan, Högskolan Kristianstad.

Heyman (1995) och Dufwa (2004) konstaterar att sjuksköterskeutbildningen alltid har präglats av konflikten mellan ”praktik” och ”teori” men att de teoretiska perspektiven och vetenskapligt tänkande har fått en ökad prioritering. Vilka slutsatser kan man dra ur analysen av styrdokument inom sjuksköterskeutbildningen i Kristianstad?

Akademisering 1977-1992

Föreliggande tre avsnitt tar sin utgångspunkt i beskrivningar av HKR:s sjuksköterskeutbildningars struktur och längd. Här sätts utbildningen i internationell-, nationell- och lokalhistorisk utbildningskontext.

Genom 1977 års utbildningsreform inordnades HKR:s sjuksköterskeutbildningar i högskoleorganisationen och den centralt skrivna utbildningsplanen skapade förutsättningar för likformighet mellan sjuksköterskeutbildningar över hela landet. Den nya utbildningen omfattade 105 poäng, fördelade på fem kurser (Högskolan Kristianstad, 1977). Begreppet ”elev”, som ett samlingsbegrepp för de som läste till sjuksköterskor, ersattes med begreppet ”den studerande”. Detta är en av flera följder av akademiseringen av yrket.

Enligt 1977 års behörighetskrav fordrades det att den presumtive studenten hade ”kunskaper som [motsvarade] årskurs 9 i grundskolan”, hade fyllt 18 år vid utbildningens start samt var ”fri från sjukdom och handikapp som [medförde] olämplighet för den verksamhet utbildningen [avsåg]” (Högskolan Kristianstad, 1977). Härigenom sattes normerande gränser för lämpliga kroppar och den sökandes duglighet granskades och bedömdes utifrån då gällande samhällsnormer. Individer, vars kropp uppfattades som avvikande, fick således inte tillträde till utbildningen.

I 1977 års utbildning poängteras att ”handledd praktik”/”handledd klinisk praktik” (dvs. AII.) skulle vara den mest omfattande delen av utbildningen. Sammanlagt skulle den drygt två och ett halt år långa utbildningen bestå av minst 60 veckor arbetsintegrerat lärande, eller ca 60 procent av utbildningen. Antalet veckor, som arbetsintegrerat lärande omfattade, var i utbildningsplanerna inte reglerad i detalj (Högskolan Kristianstad, 1977). Istället reglerades detta i kursplanerna (Högskolan Kristianstad, 1979). Detaljstyrningen, där man anger exakt antal undervisningstimmar och i kursplanerna schemalägger högskoleförlagd undervisning till 30 timmar per vecka, försvinner successivt under 1980-talet.

Till följd av besluten tagna i riksdagen och av UHÄ och SÖ mellan 1980 och 1981, inrättades 1982 en ny tvåårig ”allmän utbildningslinje med benämningen hälso- och sjukvårdslinjen” (Högskolan Kristianstad, 1981). Den 105-poäng långa utbildningen ersattes sålunda av en 80- respektive 90-poäng lång högskoleutbildning. Samtidigt som utbildningen blev kortare minskade antalet kurser, från fem till tre, och omfattningen av arbetsintegrerat lärande minskade från ca 60 till mellan 40 och 45 veckor. Samtidigt ökade specialiseringen med inriktning mot exempelvis ”allmän hälso- och sjukvård”, ”psykiatrisk vård”, ”onkologi” och ”operationssjukvård”. Utbildningens förkortning kan bland annat förklaras med de ökade behörighets-/antagningskraven (Högskolan Kristianstad, 1981; Högskolan Kristianstad, 1982). För att komma in på utbildningen krävdes efter 1982 att den blivande studenten hade avslutad gymnasieutbildning eller motsvarande samt hade läst vissa kurser som ingick i olika gymnasieskolors vårdinriktningar. Förutom detta krävdes det att studenten hade genom-

gått hälsokontroll, men begreppet ”handikapp” togs bort från skrivelserna (Högskolan Kristianstad, 1981).

Vetenskaplighet fick en allt mer framskjuten plats under 1980-talet. I 1986 års utbildningsplan står det att utbildningen skulle ”vara förankrad i vetenskapligt grundade teorier och erfarenheter och bygga på aktuell forsknings- och utvecklingsarbete” (Högskolan Kristianstad, 1986). Därför läste studenterna två kurser i vetenskaplig metodik.

Sjuksköterskeutbildningen förlängdes 1990 till 120 poäng och den bestod av tre kurser om vardera 40 poäng. I den treåriga utbildningen stärktes högskoleförlagda studier, som härigenom ökade från 36 poäng till 71 poäng. Arbetsintegrerat lärande ökade bara marginellt, från 44 poäng till 49 poäng, och omfattade ca 40 procent av utbildningen (Högskolan Kristianstad, 1991).

Tabell 1, som visar förändringen i utbildningens längd och omfattningen av arbetsintegrerat lärande under perioden 1977-2012, tydliggör hur omfattningen av arbetsintegrerat lärande minskar från ca 60 till mindre än 40 procent mellan åren 1977 och 1993, för att sedan öka igen under andra hälften av 1990-talet.

År	1977	1982	1993	1998	sedan 2003
Utbildningens längd, i hp	156	120	180	180	180
AIL:s, antal hp	90	68	74	90	98
AIL i procent (ca)	60	56	38	50	55

Tabell 1: Utbildningens längd och omfattningen av arbetsintegrerat lärande (AIL)

Internationalisering och vetenskaplig grund 1993-2006

I och med 1993 års utbildningsreform ersattes det tidigare använda begreppet *praktik/praktisk utbildning* med samlingsordet ”*Omvårdnad/vårdvetenskap*” och arbetsintegrerat lärande beskrevs som ”tillämpning av teorier och metoder” (Högskolan Kristianstad, 1993a). Arbetsintegrerat lärande omfattade i den nya utbildningen 45 veckor eller ca 38 procent av utbildningen och det lästes i fyra kurser fördelade på tre år (Högskolan Kristianstad, 1993a; Högskolan Kristianstad, 1996).

Den nya Högskolelagen (SFS 1993:100) betonade ytterligare vikten av att verksamheten skulle bedrivas ”så att det [fanns] ett nära samband mellan forskning och utbildning” och att studenterna skulle utveckla ”förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå” (Högskolan Kristianstad, 1993a). Följaktligen skulle studenterna skriva ett examensarbete motsvarande fem eller tio poäng (Högskolan Kristianstad, 1993b; Högskolan Kristianstad, 1996). Utbildningen från 1990-talets andra hälft och första åren på 2000-talet skulle enligt styrdokumentet ”vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (Högskolan Kristianstad, 1998a; Högskolan Kristianstad,

2000). Detta tyder på ett ökat förvetenskapligande av både vårddyrket och utbildningsfältet och således en förändrad syn på professionen. Att så kan vara fallet kan förklaras med de ökade möjligheterna till vidareutbildning och forskarkarriär (jfr. Heyman, 1995).

Vidare påverkades sjuksköterskeutbildningen av Sveriges EU-inträde och harmoniseringen av europeiska länders utbildningar under 1990-talet (EU-direktiv, 1977/1989; Högskolan Kristianstad, 1998a; Högskolan Kristianstad, 2000; Svensk Författningssamling, 1993). Syftet med dessa reformer var att öka arbetskraftens rörlighet över gränser. Man ville kunna garantera utbildningarnas jämförbarhet och kvalitet liksom samordning och erkännandet av utbildningar inom hela EU (Högskolan Kristianstad, 1996).

Internationaliseringen innebar dessutom att man, vid sidan om svenska, började använda engelska benämningar för sjuksköterskeexamina (*University Diploma in Nursing*, 1993 respektive *Degree of Bachelor of Science in Nursing*, 2003) (Högskolan Kristianstad, 1993a; Högskolan Kristianstad, 2003). I kursplaner från 1999 står det även att studenterna ges ”[m]öjlighet till internationella studier”, en möjlighet som ytterligare utvidgas under 2000-talet (Högskolan Kristianstad, 1999a).

Som en följd av ökade krav på harmonisering av utbildningar inom EU, såsom implementering av EU-direktiv 89/595/EEG, ökade 1998 andelen arbetsintegrerat lärande till 50 procent (Högskolan Kristianstad, 1998a; Högskolan Kristianstad, 2000; Högskolan Kristianstad, 2003). I utbildningen skulle studenterna både ”använda teoretisk kunskap i praktiken” samt ”använda praktiken som en kunskapskälla i de teoretiska studierna” (Högskolan Kristianstad, 1998a). Här är det tydligt att man ansåg att AIL och högskoleförlagd utbildning inte kan betraktas som separata delar av utbildningen, istället handlade det om att betrakta dessa utbildningsdelar på ett integrativt sätt.

2003 ökade andelen arbetsintegrerat lärande till 65 poäng. Av dessa var 50 poäng förlagda ”till olika verksamheter inom hälso- och sjukvård” och de resterande delarna innefattade ”fältstudier, metodövningar och färdighetsträning” (Högskolan Kristianstad, 2003; Högskolan Kristianstad, 2005). I samma veva infördes begreppet ”verksamhetsförlagd utbildning” som ett samlingsbegrepp för arbetsintegrerat lärande. Trots begreppsändringen förekommer begreppet ”praktikplats” till 2007 då Bologna-processen och nya utbildningsplaner trädde i kraft (Högskolan Kristianstad, 2003; Högskolan Kristianstad, 2005).

Bolognaprocessen sedan 2007

Som Tabell 1 visar, är den nuvarande utbildningen, som trädde i kraft 2007, lika lång som utbildningen från mitten av 2000-talet (Högskolan Kristianstad, 2009a). Likaledes omfattar AIL 55 procent av utbildningen. Enligt utbildningsplanen som har gällt sedan 2012 är utbildningens mål att ge studenterna ”handlingsberedskap inför en föränderlig yrkesroll som sjuksköterska”. Vidare syftar utbildningen till att förbereda studenterna för ”forsknings- och utvecklingsarbete” samt ”planering, ledning och samordning” (Högskolan Kristianstad, 2009a). Utifrån ett relationellt perspektiv (patient–sjuksköterska, omgivning och sjuksköterskans yrkesutövning) skall utbildningen fördjupa studenters kunskaper i omvårdnadsämnet.

Som en del av ökad internationalisering poängteras möjligheter till att ”genomföra hel eller del av kurs vid annat universitet inom och utom EU” (Högskolan Kristianstad, 2009a). Internationellt utbyte anses kunna ge ”nya perspektiv och bredare kunskaper” samtidigt som studenterna förväntas få ”tillfälle att träffa intressanta människor från olika delar av världen” (Högskolan Kristianstad, 2012a; Högskolan Kristianstad, 2012d).

Styrdokumentens struktur och innehåll

Eftersom rapporten görs inom ramen för forskning om dokumentstyrningsprocesser och arbetsintegrerat lärande vill jag nu skildra styrdokumentens struktur och innehåll. Utbildnings- och kursplaner från 1982 och 1986 skiljer sig avsevärt från de som gällde i slutet av 1970-talet. Exempelvis omfattade utbildningsplanerna från 1977 tre sidor medan utbildningsplanen för 1982 års utbildning omfattade tio sidor. I jämförelsen var utbildningsplanerna från 1996 femton sidor långa. Sälunda ökade detaljstyrningen under åren.

Därjämte ändras språkbruket i skrivelserna såtillvida att under 1980-talet och därefter finns en starkare betoning på vad studenterna skall/måste kunna efter varje kurs och efter avslutad utbildning. I 1977 års utbildning anges det exempelvis att ”utbildningen *anser* att ge kunskaper och färdigheter” (Högskolan Kristianstad, 1977; min kurs.). 1986 ersattes dessa, något mer svepande formuleringar, med angivelsen att ”utbildningen *skall* ge specifika yrkeskunskaper och bidra till att utveckla och befästa yrkesidentitet” (Högskolan Kristianstad, 1986, min kurs.). I linje med detta trädde ordet *måste* fram under 1990-talet (Högskolan Kristianstad, 1996).

Skillnaderna i utbildningens struktur är också framträdande. Utbildningar som gällde från 1977 till 1990-talets början bestod av tre till fem kurser, som kunde vara mellan 10 och 50 veckor långa. Dessa kurser bestod av kortare kursmoment som liknar det som vi idag benämner *kursdelar/kursmoment*. I och med 1993 års utbildningsreform ersattes begreppet ”kursmoment” med begreppet ”kurs” och därmed ökade antalet kurser från fem (1977) respektive tre (1982-1992) till sju (1993-2005).

Hur många gånger studenterna examinerades i varje kurs är svårt att få en överblick i kursplanerna skrivna innan 2007 års utbildning, då Bologna-processen trädde i kraft. Kursplanerna kunde bestå av generella skrivelser såsom att "[e]xaminationen sker muntligt och/eller skriftligt, individuellt och/eller i grupp" (Högskolan Kristianstad, 2006a; Högskolan Kristianstad, 2006b). Lindberg-Sand (2012) påpekar att före Bologna-processen var det inte brukligt att i kursplanerna ange hur examinationen var upplagd. Följaktligen var examineringsformer mycket mer informellt reglerade innan den stora europeiska högskolereformen.

Sedan Bologna-processens implementering har varje kurs bestått av explicit angivna examinerande tillfällen. Vid varje examination bedöms exakt angivna förväntade läranderesultat. Sverige och 46 andra länder har i och med Bologna-processen infört mål och resultatbaserade läroplaner. Förväntade läranderesultat är uttalanden om vad den studerande förväntas veta, förstå och/eller kunna visa i slutet av en lärandeperiod (Adam, 2008). I detta avseende anses Sverige vara ett av de länder som "i uppföljningen av Bologna-processen framhålls som extra framgångsrika" (Lindberg-Sand, 2012). I den nuvarande sjuksköterskeutbildningen examineras de förväntade läranderesultaten genom muntliga "caseseminarier", individuella skriftliga uppgifter, genomförandet av "ett ankomstsamtal", individuella skriftliga salstentamen, individuella demonstrationer av färdigheter och förhållningsätt samt genom "obligatorisk närvaro" vid vissa specifika moment (Högskolan Kristianstad, 2009b; Högskolan Kristianstad, 2011).

Det kan understrykas att inte några explicita besök från högskolan, i syfte att examinera AIL (så kallade trepartssamtal), finns uttryckligt angivna i styrdokumentet mellan 1977 och 2012. I utbildningen från andra hälften av 1980-talet och första åren på 1990-talet inhämtades betygsunderlaget från respektive AIL-placering men hur examinatorn hade gått tillväga kan man inte utläsa ur källmaterialet. Ur materialet kan man utläsa att under 1990-talets andra hälft examinerades studenternas arbetsintegrerade lärande genom seminarier och individuella skriftliga tentamina (Högskolan Kristianstad, 1998b; Högskolan Kristianstad, 1999a; Högskolan Kristianstad, 1999b). Det som däremot kan fastställas är att examinationen av AIL är idag direkt relaterad till förväntade läranderesultat (Högskolan Kristianstad, 2009e; jfr. Högskolan Kristianstad, 2009f; Högskolan Kristianstad, 2010b).

Lärrledd undervisning och resurstilldelning

Det pågår just nu en diskussion om huruvida HKR bör reglera antalet garanterade undervisningstimmar som varje student har rätt till. I HKR:s utbildningsbroschyr för vårterminen 2013 anges det att studenterna erbjuds minst "nio timmar lärrledd tid i veckan" (Högskolan Kristianstad, 2012c). Frågan relateras till högskolans mål att utveckla studenternas "kunskaper, färdigheter och förmågor som är mest eftertraktade på arbetsmarknaden" och således öka deras "attraktionskraft på arbetsmarknaden" (Högskolan Kristianstad, 2012c). I fokus för följande diskussion står en historisk tillbakablick på reglering av undervisning och undervisningstimmar.

Styrdokument från slutet av 1970-talet reglerade det normerande antalet högskoleförlagda lärarledda undervisningstimmar och timmar inom arbetsintegrerat lärande. Enligt styrdokumenterna hade studenterna rätt till cirka trettio lärarledda undervisningstimmar per vecka, även om en viss del av undervisningen kunde ”förläggas som projektarbete och självstudier” (Högskolan Kristianstad, 1979). Dessutom ”kunde omfördelningen av timantalet inom varje ämnesblock ske beroende på olika studerandegrupperns tidigare kunskaper och behov av undervisning” (Högskolan Kristianstad, 1979). Därmed fanns det möjlighet till anpassning av utbildningen till de studerades individuella behov och förutsättningar.

Uppgifterna om antalet lärarledda undervisningstimmar som studenterna hade rätt till under utbildningens gång fanns angivna i 1977 års och i 1980-talets styrdokument. Emellertid minskade timtilldelningen från cirka 30 timmar per vecka 1977 till cirka 20 timmar per vecka 1986. Enligt då gällande kursplaner skulle arbetsintegrerat lärande omfatta cirka 32 timmar per vecka och en viss del av utbildningen kunde ”förläggas till natttid för att ge den studerande helhetsbild av vårdarbetet” (Högskolan Kristianstad, 1982). Skrivelserna om antalet undervisningstimmar finns kvar till 1993 års utbildningsreform då samtliga timangivelser upphörde att anges (Högskolan Kristianstad, 1991; Högskolan Kristianstad, 1993a). Hur kan dessa förändringar förklaras?

För det första kan detta relateras till framväxten av vetenskapligt fält ”omvårdnadsforskning” sedan mitten av 1970-talet då de första avhandlingarna publicerades. Genom legitimering av omvårdnadsforskningen, som ett specifikt och avgränsat forskningsfält, sjuksköterskeutbildningens förvetenskapligande och inkludering av utbildningen i högskoleväsendet kunde sjuksköterskeutbildningar frigöra sig från den tidigare mer strikta regleringen och detaljstyrningen av undervisningen, något som är vanligt i icke-akademiska utbildningar (Heyman, 1995). Många högskoleutbildningar präglas nämligen av höga krav på studenternas självständighet och mindre andel lärarledd undervisning. Dessutom kännetecknas universitetslärares arbete av stort handlingsutrymme och autonomi, något som går stick i stäv med reglering av undervisning och central schemaläggning av undervisningen. Utvecklingen mot en ökad institutionalisering å ena sidan och stärkt autonomi å andra sidan kan ses som bidragande faktorer för minskat antal undervisningstimmar och mindre detaljerad reglering av utbildningen.

För det andra kan minskningen av antalet undervisningstimmar ses i ljuset av minskad resurstilldelning till högskoleutbildningar. Enligt Högskoleverkets årsrapport (Högskoleverket, 2012) har ersättningen för högskoleundervisningen under de senaste 15 åren varit betydligt lägre än kostnadsutvecklingen. Enligt europeiska undersökningar ”lägger svenska studenter i genomsnitt ned 12 timmar per vecka på lärarledd undervisning, vilket är lägst av alla 22 länder som deltog i undersökningen” (Högskoleverket, 2012, s. 79).

Det finns fog för antagandet att 2013 års garanti om minst ”nio timmar lärarledd tid i veckan” indikerar att det har funnits en successiv men markant minskning av lärarledd undervisning sedan 1970-talets slut. Kontrasten är enligt min mening uppenbar och i ljuset av detta går det att tala om en förändring i synen på lärandet, studenten och resurstilldelningen (Högskolan Kristianstad, 2012c). Det framstår vidare som sannolikt att minskningen av lärarledd undervisning påverkar pedagogiska arbetsmetoder och ökar krav på studenters självständighet. Att så kan vara fallet visar skrivelserna från första hälften av 2000-talet där det påpekas att sjuksköterskeutbildningens syn på lärande baseras på ”tilltro till studentens förmåga att ta ansvar för sin utbildning och personlig utveckling” (Högskolan Kristianstad, 2003; Högskolan Kristianstad, 2005).

Synen på arbetsintegrerat lärande

Enligt Webster-Wright (2009) genomsyras diskurser om professionella yrkesutbildningar av dikotomin vetenskapligt tänkande å ena sidan och beprövade erfarenheter och praktiska yrkeskunskaper å andra sidan. Hon hävdar att en sådan syn på lärande är atomistisk eftersom den skiljer mellan formellt respektive informellt lärande, där arbetsintegrerat lärande står för den informella kunskapsinhämtningen. Beskrivningen av de utbildningsdiskurser hon talar om påminner om innehållet i HKR:s policydokument, som jag tar upp i början av rapporten. Men vilka diskursiva gränsdragningar kan man iaktta i tidigare beskrivningar av AIL?

Dokument från slutet av 1970-talet anger inga specifika mål för vad som förväntas av studenterna under AIL. Istället fokuserar man på innehållsfrågor samt studenternas placering på olika sjukhusavdelningar (Högskolan Kristianstad, 1977). Formuleringar såsom ”ges tillfälle att se och vårda” specifika patientgrupper, ”få insyn i” vissa sjukdomssyndrom, problem och åtgärder, ”deltaga i vårdprocesser” samt ”få kännedom om och få förståelse för” olika organisatoriska och vårdrelaterade processer är representativa för den tidens styrdokument (Högskolan Kristianstad, 1979). Det går att hävda att vetenskapliga och forskningsrelaterade diskurser har en mycket mindre påtaglig plats i dåtidens utbildningsbeskrivningar.

Ett skifte i synen på AIL och vetenskaplighet sker under 1980-talet. Enligt 1980-talets utbildningsdiskurser var det viktigt att kontextualisera högskoleförlagd utbildning och förankra utbildningens AIL-moment i vetenskapliga rön. AIL och högskoleförlagd undervisning skulle ”integreras på ett meningsfullt sätt” och AIL skulle ”utgöra underlag för analys, bearbetning och diskussion i den teoretiska delen av utbildningen” (Högskolan Kristianstad, 1981). Studenterna hade som uppgift att applicera vetenskapligt grundade teorier i relevanta sjukhusmiljöer och bearbeta erfarenheter från arbetsintegrerat lärande i samband med högskoleförlagda studier.

Likaledes har vetenskaplighet, forskningsanknytning och analytiskt arbetssätt haft en framskjuten plats i 1990-talets utbildningsbeskrivningar. Under AIL skulle de stu-

derande tränas till ”analys, syntes och värdering av omvårdnadsinsatser” (Högskolan Kristianstad, 1991). Enligt styrdokument från 1996 skulle de blivande sjuksköterskorna ”använda relevanta rön som dokumenterats från forskning och utvecklingsarbete” (Högskolan Kristianstad, 1996). I kursplaner från 1999 anges det att studenterna skulle ”omsätta kunskaper från genomgångna kurser till praktiskt handlande” (Högskolan Kristianstad, 1999a). Det bör påpekas att dessa formuleringar användes innan begreppet VFU träder ikraft.

Betydelsen av vetenskapligt förhållningssätt under AIL får en ännu mer framträdande plats under 2000-talet. Det framgår att utbildningen måste omfattas av ”ett vetenskapligt, ett ämnesmässigt och ett praktiskt perspektiv” och att det finns ”en nära koppling mellan teoretiska och verksamhetsförlagda studier” (Högskolan Kristianstad, 2003; Högskolan Kristianstad, 2005; Högskolan Kristianstad, 2009a). Konkret innebär detta att ”för sjuksköterskeexamen ska studenten visa kunskaper i områdets vetenskapliga grund och kännedom om aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och sambandets betydelse för yrkesutövningen” (Högskolan Kristianstad, 2009a).

Sammantaget finns det en lång tradition av integrering av arbetsintegrerat lärande och vetenskapligt förankrad teori och det är svårt att se dessa som två motsatta lärandeperspektiv, i alla fall i utbildningar som startade efter 1982 (jfr. Granum, 2001). Däremot är det rimligt att tala om successivt ökat förvetenskapligande av utbildningen. Efter den korta inblicken i sjuksköterskeutbildningens struktur ska jag nu rikta blicken mot AIL:s plats i tre utbildningar mot Lean Production.

Lean Production och AIL

Lean Six Sigma är ett angreppssätt som skapar ökad konkurrenskraft och lönsamhet i företag och organisationer, samtidigt som mervärde skapas för kunderna. Efter utbildningen kommer du att kunna arbeta som förbättringsledare, med huvudsakliga uppgifter att planera och genomföra förbättringsarbete. (Högskolan Kristianstad, 20130603)

Med dessa ord inleds presentationen av Lean-programmet på Högskolan Kristianstad. Programmet riktar sig till studenter som vill förvärva kunskaper i effektivisering och optimering av produktionsprocesser. I denna del av rapporten avser jag att beskriva hur AIL införlivas i HKR:s utbildningar där Lean Production har en central plats, men innan jag inleder analysen vill jag ge en kort beskrivning av grundpremissen på vilka "Lean Production" vilar på samt produktionssystemets historiska frammarsch.

Lean Production kan spåras till omvandlingen av den japanska bilindustrin under efterkrigstiden och implementeringen av just-in-time produktionssystemet (JIT) och Toyota Production System (TPS) (Holweg, 2007). Produktionssystemets mål är att minimera kostsamma varulager, produktionsbortfall och produktfel. Drivkraften har varit att maximera råvaroutnyttjandet och minska mängden restprodukter samt skapa flexibel produktion. I fokus står konsumenternas föränderliga och varierande konsumtionsmönster och behov. För Toyota, som anses vara skapare av produktionssystemet, har motivet varit en produktionsprocess som möjliggör tillverkningen av en mängd olika bilmodeller i relativt små serier för konkurrenskraftiga priser.

Vidare anses implementeringen av Lean Production kunna skapa förutsättningar för bättre produkter, mer mångfasetterat utbud till lägre kostnader och mer utmanande och utvecklande arbetsmiljö för de anställda (Berggren, 1993). Det har framhållits att produktionsprocessen har förändrat den rådande synen på hur massproduktionen bör bedrivas. Lean Production har enligt Holweg (2007) beskrivits som en sammansmältning av fordianska stordriftsfördelar, flexibel produktion, tillverkning av mindre antal modeller samt snabb anpassning till marknadens föränderliga struktur.

Toyotas produktionsfilosofi dokumenterades först under andra hälften av 1960-talet och spreds till forskarvärlden genom MIT:s International Motor Vehicle Program under 1970- och 1980-talet (Berggren, 1993; Holweg, 2007). Dock kom inte produktionssystemets stora genomslagskraft i västvärlden förrän 1990 då ett antal MIT-forskare publicerade boken *The Machine that Changed the World* (Womack, Ross, & Jones, 1990). Samma år tilldelades boken The Financial Times pris för årets bästa affärsbok. Holweg (2007, s. 432) hävdar att "the 'Machine' book provided industry with 'a story of fear and hope' at a time when it was obvious that the manufacturing industry was in distress". Han förklarar att boken erbjöd den första mer systematiska och populariserande beskrivningen av Lean Production. I boken presenteras operationella delar av Toyotas produktionssystem och dessa kopplas till produktut-

veckling, kvalitetssäkring, organisering av leverantörskedjan och kundkontakten samt policyprocesser med fokus på samtliga delar i företagsstrukturen.

De första utbildningsprogrammen mot Lean Production startade på Högskolan Kristianstad hösten 2006. I HKR:s utbildningsplaner för högskoleingenjörsprogram mot Maskinteknik Lean Produktion (180-195 hp) och Industriell Ekonomi Lean Production (180-195 hp), som startade 2006, samt utbildningsplanen för Lean Production (120 hp), som startade hösten 2010, framhålls det att utbildningarna ”skall ge grund för ett effektivt, resursbesparande, miljömedvetet och hållbart utnyttjande av teknik i samhället och individens tjänst” (Högskolan Kristianstad, 2006/2007; Högskolan Kristianstad, 2006c; Högskolan Kristianstad, 2009d). Dessa tre utbildningars styrdokument står i fokus för nedanstående analys.

Enligt utbildningsplanerna syftar Lean Production till resurssnål produktion. Utbildningarnas mål är att ge studenterna

kunskap om hur företag och organisationer fungerar på den mest effektiva och den mest ändamåls-enliga nivån samt hur man kan eliminera slöseri och icke-värdeskapande aktiviteter, är centrala kunskapsområden, liksom kunskaper om, datorbaserade konstruktörsverktyg, kvalitets-, förändrings- och projektarbete (Högskolan Kristianstad, 2006/2007; Högskolan Kristianstad, 2006c).

I utbildningsplanerna motiveras behovet av implementering av Lean Production, och således även utbildningsbehoven, med skrivelsen att ”[i]ndustrin står inför stora utmaningar och måste förbättra sin konkurrenskraft för att behålla produktion och utveckling i Sverige” (Högskolan Kristianstad, 2006c; Högskolan Kristianstad, 2009d).

AIL:s omfattning

I samtliga kursplaner för högskoleingenjörsutbildningar (ca 25 kurser i respektive utbildning) mot Maskinteknik Lean Produktion och Industriell Ekonomi Lean Production, skrivna för utbildningar som startade 2006, är fältet ”VFU-andel” tomt. Eftersom kursplanerna inte anger hur stor andel av kurserna kan betraktas som AIL skulle man kunna dra slutsatsen att AIL inte ingår i utbildningarna.

Icke desto mindre anges det i utbildningsplanerna för de båda högskoleingenjörsutbildningarna att studenten har ”möjlighet att under utbildningen skaffa sig 30 veckors praktik (s.k. Co-operativ utbildning – förkortas Co-op)” (Högskolan Kristianstad, 2006/2007; Högskolan Kristianstad, 2006c). Även om andra utbildningar vid Högskolan Kristianstad använder begreppet VFU, som samlingsbegrepp för AIL, i sina officiella dokument vid denna tid, väljer utbildningsansvariga för de båda högskoleingenjörsprogrammen att använda andra begrepp.

Ytterligare en viktig poäng är att dessa 30 veckor AIL förläggs under ”sommaruppehållen”, dvs. utanför utbildningens ordinarie undervisningstid. AIL beskrivs som ”frivillig praktik”, det ”registreras och förs in på examensbeviset, men är inte po-

änggivande” (Högskolan Kristianstad, 2006/2007; Högskolan Kristianstad, 2006c). Till följd av detta har dessa AIL-delar varken en kurskod eller kursplaner och inte heller några beskrivningar av förväntade läranderesultat. Detta i sig försvårar en grundlig kvalitetsgranskning av denna del av utbildningen, dvs. analysen av AIL:s syfte, innehåll, genomförande, bedömningskriterier och utvärderingsrutiner. Därtill är det otydligt hur kopplingen mellan forskning, utbildning och arbetsliv sker i de frivilliga AIL-momenten.

Till skillnad från de båda högskoleingenjörsprogrammen har den tvååriga utbildningen *Lean Production*, som startade 2010, inga frivilliga utbildningsdelar som är förlagda utanför ordinarie terminstid. Dessutom är samtliga kursdelar poänggivande och har av utbildningsnämnden godkända kursplaner. Detta kan tyda på en stramare högskoleövergripande dokumentstyrning och striktare implementering av Bologna-processen. Icke desto mindre visar analysen av styrdokumentet att det finns vissa tvetydigheter om hur man ska förstå utbildningens struktur. Nedanstående exempel talar sitt tydliga språk.

I utbildningsplanen för *Lean Production* (2010) poängteras det att:

För att förbereda studenten för arbetslivet ingår en stor del verksamhetsförlagd utbildning. Den verksamhetsförlagda utbildningen ingår dels i kursen benämnd *Sex sigma black belt* (7.5 hp), där studenten skall genomföra ett förbättringsprojekt med mål att spara minst 100 kSEK i ett företag eller en organisation och dels i examensarbetet (7.5 hp) som också är ett projekt som bedrivs i samarbete med näringsliv eller andra organisationer (Högskolan Kristianstad, 2009d).

För det första kan vi se att det finns ett skifte i begrepps användningen sedan 2006 och att begreppen *Co-op* och *praktik* ersätts med det högskolegemensamma begreppet *VFU*, som ett samlingsbegrepp för AIL. För det andra är det slående att i kursplanerna för *Sex Sigma black belt* och examensarbetet står fältet ”VFU-andel” tomt, trots att det i utbildningsplanen står att AIL är en del av kurserna. Emellertid visar en djupare granskning av kursplaner för *Lean Sex sigma* kurser och examensarbetet att AIL ingår i projektarbeten. För det tredje poängteras det i kursplanen för *Sex Sigma black belt* att kursen examineras genom att ”studenterna diskutera[r] sina erfarenheter från sin VFU”, detta trots att kursplanefältet ”VFU-andel” står tomt (Högskolan Kristianstad, 2009g). Den logiska följderna är att det finns en tvekan när det gäller hur utbildnings- och kursplaners olika delar överensstämmer med varandra, hur förekomsten av AIL skall skrivas fram i kursplanerna och hur man ska tolka styrdokumentens formuleringar. Att så kan vara fallet visar följande exempel.

I kursen i hållbar utveckling, som läses under utbildningens tredje termin, ingår en AIL-vecka (Högskolan Kristianstad, 2010a). I kursplanen står det att studenten ska i samband med projektarbetet redogöra för och bedöma organisationens eller företagets arbete med hållbar utveckling. Återigen finns här en diskrepans mellan utbild-

ningsplanerna, som inte nämner förekomsten av AIL i denna kurs, och kursplanerna som visar på det motsatta.

Summa summarum, kursplanefältet (ingressen i kursplanemallen) "VFU-andel" och utbildningsplanerna kan inte ge en fullständig insikt om förekomsten av AIL i utbildningar mot Lean production. En viktig fråga som aktualiserats under analysen av kurs- och utbildningsplanerna är hur och i vilken utsträckning AIL ingår i olika projektarbeten, som är integrerade delar av samtliga utbildningar mot Lean Production.

Projektarbete som ett AIL-moment

Att arbeta i projekt anses vara "en förutsättning för det kommande yrkesutövandet" (Högskolan Kristianstad, 2006/2007; Högskolan Kristianstad, 2006c). Projektarbeten bedrivs i externa företag eller organisationer i syfte att "identifiera och definiera ett aktuellt problem i en verksamhet", "samla in, bearbeta och tolka relevanta data i ett förbättringsprojekt", "implementera ekonomiskt motiverade förbättringar", "identifiera faktorer som påverkar kvalitén, utveckla ledarskapsförmågor, "dokumentera och presentera relevant information" och/eller "framställa prototyper av en produkt" (Högskolan Kristianstad, 2007a; Högskolan Kristianstad, 2007b; Högskolan Kristianstad, 2009c; Högskolan Kristianstad, 2012b). I dessa sammanhang betonas betydelsen av förbättringsarbete, projektledning, vetenskapligt förhållningssätt och teamarbete. Men trots att projektarbeten handlar om mötet mellan forskning, utbildning och arbetsliv, dvs. VFU:s huvudbeståndsdelar, betecknas inte projektarbeten i kursplanerna som AIL-moment, i alla fall inte i kursplanefältet "VFU-andel".

Avslutande diskussion

Denna rapport har gjorts inom ramen för *Plattformen för forskning om verksamhetsförlagd utbildning och professionslärande*. I analysen belyses de sätt styrdokument (utbildnings- och kursplaner för sjuksköterskeutbildningar och utbildningar mot Lean production vid HKR) sätter ramar för utbildningarnas struktur i allmänhet och arbetsintegrerat lärande i synnerhet.

Rapporten baseras på dokumentanalys av utbildnings- och kursplaner för sjuksköterskeutbildningar (1977-2012) samt tre utbildningar mot Lean Production (två högskoleingenjörsprogram som startade 2006 samt Lean Production-programmet som 2010 ersatte de tidigare högskoleingenjörsprogrammen). Syftet med analysen är att diskutera förändringar i synen på AIL i dessa utbildningar samt visa på likheter och skillnader i styrdokumentens formella struktur. Dessutom studeras utbildningarnas innehåll, mål och omfång, såsom de framställs i styrdokumentet.

I rapporten används begreppet *arbetsintegrerat lärande* (AIL) som ett samlingsbegrepp för ”VFU” och ”praktik”, dvs. två av flera begrepp som har används för att beskriva olika lärandeprocesser där man integrerar lärande inom en akademisk institution med praktisk tillämpning på en arbetsplats (Sattler, 2011).

Analysen visar att sjuksköterskeutbildningarnas längd, struktur och antagningskraven har varierat under den analyserade perioden. I slutet av 1970-talet var utbildningen två och ett halvt år lång, för att sedan minska till två år under 1980-talet. Sedan början av 1990-talet är sjuksköterskeprogrammet treårig högskoleutbildning.

När sjuksköterskeutbildningen integrerades i högskoleväsendet 1977 bestod 60 procent av utbildningen av AIL. Andelen AIL inom sjuksköterskeutbildningen minskade under 1980-talet för att nå sin lägsta nivå (38 procent) i och med 1993 års utbildnings- och högskolereform. Utbildningens längd och struktur har sedan Sveriges inträde i EU påverkats av internationella strömningar i allmänhet och EU-direktiv och lagar i synnerhet. Till följd av harmoniseringar av europeiska utbildningar består dagens utbildning av drygt 50 procent AIL.

Under hela den analyserade perioden har utbildnings- och kursplaner inom sjuksköterskeprogrammet blivit allt mer omfattande och detaljerade. Den ökade detaljstyrningen och harmonieringen av europeiska utbildningar underlättar kvalitetsarbetet med och jämförelsen mellan olika sjuksköterskeutbildningar. Icke desto mindre finns det en viss otydlighet när det gäller utformningen av kursplaner. Till exempel, innan Bologna-processens implementering var det inte brukligt att ange hur olika kurser skulle examineras. Trots de ökade kraven på transparens, när det gäller examineringsformen, är det svårt att i kursplanerna utläsa hur AIL examineras. Däremot har Bologna-processens implementering lett till att det är mycket tydligare angivet vilka mål (förväntade läranderesultat) examineras i AIL-kurser.

Vidare har forskningsanknytningen fått en allt mer framträdande plats i styrdokumentet och sedan 1993 års högskole- och utbildningsreform skall studenterna skriva ett vetenskapligt förankrat examensarbete. Att vetenskaplighet har fått en allt mer betydelsefull plats i sjuksköterskeutbildningen visar även analysen av styrdokumentet för AIL. Emellertid är det problematiskt att hävda, såsom man gör i HKR:s policydokument från 2012, att ”VFU”, till skillnad från ”praktik”, utmärker sig av ”mötet mellan forskning, utbildning och arbetsliv” (Högskolan Kristianstad, 2012-03-14). Studien visar att allt sedan 1980-talets början har även ”praktik” inbegripit integrering av forskning, vetenskapligt förankrat arbetssätt, utbildningens teoretiska och praktiska delar och arbetslivserfarenheter. Att därmed på ett ovan beskrivet sätt differentiera mellan praktik och VFU är ett ahistoriskt argumentationssätt, i alla fall om man utgår från innehållet i styrdokumentet för sjuksköterskeprogrammen.

Ytterligare en viktig poäng är att HKR:s garanti om nio lärarledda undervisningstimmar per vecka är i historisk mening låg siffra då 1977 års styrdokument för sjuksköterskeutbildning anger att studenten erbjuds 30 lärarledda undervisningstimmar per vecka. I dokument från mitten av 1980-talet anges det att studenterna skulle erbjudas 20 lärarledda timmar, men även denna siffra är tämligen hög om man jämför med nutida utbildningsmål på HKR. Högskoleverket (2012) visar att Sverige ligger lågt i internationella mätningar, när det gäller att erbjuda lärarledd undervisning. I dessa sammanhang framhålls det att ekonomisk tilldelning till högskolor inte har följt kostnadsökningar. Samtidigt är det viktigt att markera att förändringen kan förklaras med en ökad akademisering av sjuksköterskeutbildningar och ett ökat handlingsutrymme för lärarna och studenterna. Heyman (1995) menar att sjuksköterskeutbildningar kunde genom legitimering av omvårdnad, som specifikt vetenskapligt fält frigöra sig från en mer strikt reglering som kännetecknar icke-akademiska utbildningar. Faktum är att 1977 benämndes individer som läste till sjuksköterskor ”elever”, istället för ”studenter”.

Gemensamt för samtliga utbildningsprogram mot Lean Production är att AIL är en integrerad del av utbildningen men att AIL inte anges som ett separat moment, med tydligt avgränsade förväntade läranderesultat och detaljerade beskrivningar av AIL:s omfattning i kursplanerna (t.ex. i form av antalet högskolepoäng). Däremot sker integrationen av AIL å ena sidan och utbildningens andra delar å andra sidan genom projektarbeten. Kursplanerna betecknar oftast inte projektarbeten som explicita AIL-delar, emellertid finns i utbildningsplanerna antydningar att projektarbeten är en form av AIL. I dessa sammanhang förväntas studenterna genom problembaserat lärande implementera Lean Production i företagets och organisationers verksamheter.

Med andra ord fångas inte omfattningen av AIL i kursplanerna och utbildningsplanerna på ett enhetligt och tydligt sätt och det går att hävda att dokumentstyrningsprocessen, varigenom HKR försöker inrama utbildningen i fasta kursplanemallar, inte fullständigt anammas av utbildningsarrangörerna. Ett annat sätt att tolka dis-

krepansen mellan formuleringar i olika styrdokument för Lean Production är att mallarna för kursplanerna inte är anpassade till ett integrativt arbetssätt där projekt har en central plats och där AIL inte kan separeras från andra utbildningsdelar. Det finns fog för antagandet att genom projektarbeten, där AIL intar central plats, utvecklar studenterna "sin handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation och kontext", för att citera policydokument för "Verksamhetsförlagd utbildning (VFU) vid Högskolan Kristianstad" (Högskolan Kristianstad, 2012-03-14).

Slutsatsen som kan dras ur analysen av styrdokumenterna (både kurs- och utbildningsplaner) för olika program mot Lean Production är att utbildningarna lider brist på ett helhetsperspektiv när det gäller att samordna innehållet i olika delar av kursplaner och mellan innehållet i kursplanerna å ena sidan och utbildningsplanerna å andra sidan. Om författarna till kurs- och utbildningsplaner ska följa HKR:s mallar och lyfta fram AIL:s centrala plats i utbildningen krävs det att de explicit skriver fram "VFU-andel" i kursplanerna och utbildningsplanen. På så sätt kan det bli lättare att utläsa hur många högskolepoäng som omfattas av AIL.

Referenser

- Adam, S. (2008). *Learning Outcomes Current Development in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with Bologna Process*. The Scottish Government: Edinburgh.
- Bates, M. (2008). Work-integrated curricula in university programs. *Higher Education Research and Development*, 27(4), 305-317.
- Berggren, C. (1993). Lean production - the end of history? *Work Employment & Society*, 7(2), 163-188.
- Bjuremark, A. (1997). *Om frihet och styrning av lärosäten och ledare i 1993 års högskolereform*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber.
- Costley, C. (2007). Work based learning: Assessment and evaluation in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(1), 1-9.
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C., & Cragolini, V. (2004). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: Graduates' perceptions. *Higher Education Research and Development*, 23(2), 147-165.
- Dufwa, S. G. (2004). *Kön, lön och karriär: Sjuksköterskeyrkets omvandling under 1900-talet*. Växjö: Växjö Univ. Press.
- Edwards, R., & Nicoll, K. (2006). Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 115-131.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4, Learning in and across the Professions), 403-422.
- Erlöv, I. (1992). *Från kall till personlighet: Sjuksköterskans utbildning och arbete under ett sekel*. Lund:
- Giddens, A. (2009). *Sociology* (6th ed.). Cambridge: Polity press.
- Granlund, B. (2009). *Anteckningar om sjuksköterskeutbildning i Malmö åren 1959-1979*. Malmö: MMS-förening.

- Granum, V. (2001). *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Heyman, I. (1995). *Gånge hatt till...: Omvårdnadsforskningens framväxt i Sverige - sjuksköterskors avhandlingar 1974-1991*. Göteborg: Daidalos.
- Holweg, M. (2007). The genealogy of Lean Production. *Journal of Operations Management*, 25(2), 420-437.
- Högskoleverket. (2012). *Universitet & högskolor: Högskoleverkets årsrapport*. Stockholm: Högskoleverket.
- Kozar, J. M., & Marcketti, S. B. (2008). Utilizing field-based instruction as an effective teaching strategy. *College Student Journal*, 42(2), 305-311.
- Lindberg-Sand, Å. (2012). Läroplansreformer i europeisk högre utbildning: Framgång och fragmentering med Sverige som exempel. Presenterat på UFO-seminariet, Campus Helsingborg, Lunds universitet, 10 december 2012. Under publicering.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1978). The structure of educational organizations. In M. W. Meyer (Ed.), *Environments and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass. 78-109.
- Nørholm, M. (2009). Er verksamhetsförlagd utbildning (VFU) en lösning på problemet eller findes de samme problemer som før? Konferens: *Kunskaps som gränssättare - gränssättning inom och utanför professionen; Malmö 17-18/9, 2009*, Malmö.
- Peterson, A., Svensson, L., & Addo, T. (2003). *Ungdomar i vardagens väv: En sociologisk studie av ungdomars gruppbildande i en storstadsförort*. Lund: Studentlitteratur.
- Rowan, B. (1982). Organizational structure and the institutional environment: The case of public schools. *Administrative Science Quarterly*, 27(2), 259-279.
- Sattler, P. (2011). *Work-integrated Learning in Ontario's Postsecondary Sector*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Tynjälä, P., Välimaa, J., & Sarja, A. (2003). Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher Education*, 46(2), 147-166.

Weber, M., Roth, G., & Wittich, C. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology* [Wirtschaft und Gesellschaft.]. Berkeley: University of California Press.

Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.

Womack, J. P., Ross, D., & Jones, D. T. (1990). *The Machine that Changed the World: [Based on the Massachusetts Institute of Technology 5-million-dollar 5-year study on the future of the automobile]*. New York: Rawson Associates.

Källmaterial

EU-direktiv (1977/1989): 77/453/EEG & 89/595/EEG.

Högskolan Kristianstad. (1977). *Dnr S 77:297, s. bilaga 11-12.*

Högskolan Kristianstad. (1979). *K LnI:8.3.B.*

Högskolan Kristianstad. (1979 - augusti). *Presentation av vårdskolan - HKR:S arkivmaterial.*

Högskolan Kristianstad. (1981). *SÖ Dnr S 80:820.*

Högskolan Kristianstad. (1982). *Dnr LnI-80:820.*

Högskolan Kristianstad. (1986). *Lokal plan för hälso- och sjukvårdslinje 1986 (arkivmaterial HKR).*

Högskolan Kristianstad. (1991). *Lokal plan för hälso- och sjukvård och operationsvård, 120 poäng, 1991.*

Högskolan Kristianstad. (1993a). *Utbildningsplan, sjuksköterskeexamen, 120 poäng, 1993.*

Högskolan Kristianstad. (1993b). *Utbildningsplan, sjuksköterskeexamen, 120 poäng, 1993: Kursplan kurs nr. 16.*

Högskolan Kristianstad. (1996). *Utbildningsplan sjuksköterskeexamen, 120 poäng, 1996-06-17.*

Högskolan Kristianstad. (1998a). *Dnr: 617/333-98.*

Högskolan Kristianstad. (1998b). *SK8031, kursplaner.*

Högskolan Kristianstad. (1999a). *Kursplan SK8081.*

Högskolan Kristianstad. (1999b). *SK8062 - kursplaner.*

Högskolan Kristianstad. (2000). *Dnr. 613/333-00.*

Högskolan Kristianstad. (2003). *Dnr 458/333-03.*

Högskolan Kristianstad. (2005). *Dnr. 458/333-03.*

Högskolan Kristianstad. (2006a). *SJA 850 - kursplaner.*

Högskolan Kristianstad. (2006b). *SJC 820 - kursplaner.*

Högskolan Kristianstad. (2006c). *Utbildningsplan: Högskoleingenjör Lean Production maskinteknik (195hp): Dnr 1507/333-06.*

Högskolan Kristianstad. (2006/2007). *Utbildningsplan högskoleingenjörsprogrammet industriell ekonomi Lean Production 130 poäng (195hp): Dnr 1705/333-05.*

Högskolan Kristianstad. (2007a). *Kursplaner enligt Dnr. 2062/333-07.*

Högskolan Kristianstad. (2007b). *Kursplaner enligt Dnr: 729/333-07.*

Högskolan Kristianstad. (2009a). *Dnr. 1414/333-06.*

Högskolan Kristianstad. (2009b). *Dnr. 1705/333-08.*

Högskolan Kristianstad. (2009c). *Kvalitetsteknik - Six Sigma 7,5 högskolepoäng, grundnivå (KV5011): Dnr: 407/333-09.*

Högskolan Kristianstad. (2009d). *Lean Production, 120 högskolepoäng, grundnivå (THLPH): Dnr: 481/333-10.*

Högskolan Kristianstad. (2009e). *OM8234, dnr: 1247/333-09 - kursplaner.*

Högskolan Kristianstad. (2009f). *OM8242, dnr: 653/333-09 - kursplaner.*

Högskolan Kristianstad. (2009g). *Six Sigma Black belt 7,5 högskolepoäng, grundnivå (KV5031): Dnr: 2411/334-09.*

- Högskolan Kristianstad. (2010a). *Hållbar utveckling för tekniker 7,5 högskolepoäng, grundnivå (TM5001): Dnr: 934/333-10.*
- Högskolan Kristianstad. (2010b). *OM8255, dnr: 1114/333-10 - kursplaner.*
- Högskolan Kristianstad. (2011). *Dnr: 18/333-11.*
- Högskolan Kristianstad. (2012a). ”Aktuella länder och lärosäten - utlandsstudier för hälsovetenskaper”. Läst 08/06, 2013, from <http://www.hkr.se/PageFiles/10382/Utlandsstudier%20f%C3%B6r%20h%C3%A4lsovetenskaper.pdf>
- Högskolan Kristianstad. (2012b). *Examensarbete Lean Production 7,5 högskolepoäng, grundnivå (MT540A): Dnr: U2012-242-575.*
- Högskolan Kristianstad. (2012c). *Högskolan Kristianstad: Kurser och program - våren 2013*
- Högskolan Kristianstad. (2012d). ”Utlandsstudier/VFU inom sjuksköterskeprogrammet”. Läst, 20130806, from <http://www.hkr.se/sv/utbildningar/extrainfo-om-program/vgsk1/utlandsstudier/>
- Högskolan Kristianstad. (2012-03-14). ”Policy för verksamhetsförlagd utbildning (VFU) vid Högskolan Kristianstad”: (Dnr 2012-141-116).
- Högskolan Kristianstad. (20130603). ”Leanprogrammet: 120 högskolepoäng, grundnivå (TGLP1)”. Läst 06/05, 2013, from <http://www.hkr.se/sv/utbildningar/programsida/?pCode=TGLP1>
- SFS 1993:1440, (1993).