



LUNDS
UNIVERSITET

Lunds universitet
Socialhögskolan

Master Course in Social Work

Vårterminen 2004

SOCIONOMUTBILDNING I INTERNATIONELLT PERSPEKTIV
EN KOMPARATIV STUDIE AV SVERIGE, TJECKIEN, ITALIEN
OCH SKOTTLAND

Författare: Laura Brhel
Handledare: Lars Harrysson

ABSTRACT

The aim of this study was to compare educational systems in Sweden, Czech Republic, Italy and Scotland. In the light of the Bologna Declaration signed in 1999, I was particularly interested in comparing social work educations in these four countries. Especially to clarify how far they have come to fulfill the goals of the common European educational policy. Central questions asked were: How do the educational systems look like in each of the four countries? How are the social work educations organized in each of them? In what ways do the social work educations differ? How can we explain such differences? Each country in this study represents a different welfare regime, and therefore I was challenged to find out if this has an impact on the implementation of the incentives of the Bologna Declaration. By studying various documents from the European Union, documents from each country and presentations of various social work programmes, I have come to the conclusion that the differences found mainly depends on the historical and socioeconomic traditions in the countries. Even though each country has made great progress in their implementation of the Bologna Declaration, a change of their particular traditions will be a long-term process.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	4
<u>SYFTE OCH STUDIENS GENOMFÖRANDE</u>	6
<u>STUDIENS AVGRÄNSNING</u>	8
METOD	8
<u>VALIDITET OCH RELIABILITET</u>	8
<u>DEFINITIONER OCH PRECISERING AV BEGREPP</u>	9
<u>URVAL</u>	10
<u>KÄLLKRITIK</u>	10
<u>BEARBETNING OCH ANALYS</u>	11
PRESENTATION AV TEORI OCH TIDIGARE STUDIER	12
<u>PAPAKOSTAS TEORI OM TRÖGHET OCH ANPASSNING I STATER OCH FÖRETAG</u>	12
<u>LUNDSTRÖMS OCH SUNESSONS SYN PÅ FÖRÄNDRINGAR I ORGANISATIONER</u>	13
<u>KOMPARATIV STUDIE OM SOCIONOMUTBILDNINGAR VÄRLDEN ÖVER</u>	13
<u>SOCIONOMUTBILDNING OCH PRAKTIK I DAGENS EUROPA</u>	14
ATT GÅ I SKOLA I VART OCH ETT AV DE FYRA LÄNDERNA	14
<u>VALDA INDIKATORER</u>	14
<u>DET EMPIRISKA UNDERLAGET</u>	15
<u>ATT TILLÄGNA SIG GRUNDLÄGGANDE KUNSKAPER</u>	16
<u>SAMMANFATTANDE SKILLNADER</u>	16
ATT LÄSA EFTER GRUNDUTBILDNINGEN	18
<u>VALDA INDIKATORER</u>	18
<u>DET EMPIRISKA UNDERLAGET</u>	19
<u>HIGHER EDUCATION – VAD BETYDER DET?</u>	19
<u>HIGHER EDUCATION – VAR BEDRIVS DEN?</u>	20
<u>HIGHER EDUCATION – HUR LÅNG ÄR DEN?</u>	21
<u>HIGHER EDUCATION – STATLIG OCH PRIVAT</u>	22
<u>HIGHER EDUCATION – BEHÖRIGHETSKRAV</u>	24
<u>SAMMANFATTANDE SKILLNADER</u>	25
ATT LÄSA TILL SOCIONOM	26
<u>VALDA INDIKATORER</u>	26
<u>DET EMPIRISKA UNDERLAGET</u>	26
<u>ATT BÖRJA STUDERA SOCIALT ARBETE – BEHÖRIGHETSKRAV</u>	27
<u>VILKA TYPER AV INSTITUTIONER UTBILDAR SOCIONOMER?</u>	28
<u>HUR LÅNGA ÄR SOCIONOMUTBILDNINGARNA?</u>	29
<u>VILKA KURSER INNEHÅLLER UTBILDNINGARNA?</u>	29
<u>VILKA EXAMINATIONSFORMER ANVÄNDER LÄNDERNA?</u>	33
<u>SAMMANFATTANDE SKILLNADER</u>	35
HUR GÅR DET FÖR DEN GEMENSAMMA UTBILDNINGSPOLITIKEN?	37
<u>UTBILDNINGSSYSTEMEN OCH VÄLFÄRDSSYSTEM</u>	37
<u>BOLOGNA PROCESSEN OCH SOCIONOMUTBILDNING</u>	41
AVSLUTANDE KOMMENTAR	44
KÄLLFÖRTECKNING	46
BILAGA 1 ADRESSER TILL UNIVERSITET OCH HÖGSKOLOR	50

INLEDNING

- Högsta kvalitet skall uppnås på utbildningsområdet och Europa ska erkännas som en världsomfattande referens för den kvalitet och den relevans som dess utbildningssystem och utbildningsinstitutioner står för.
- Utbildningssystemen i Europa skall sinsemellan vara överensstämmande för att göra det möjligt att flytta mellan dem och dra nytta av deras mångsidighet.
- Innehavare av utbildningsbevis, kunskaper och färdigheter som förvärvats på annat håll i EU skall kunna få dem validerade i hela unionen för karriär och vidareutbildning.
- Européer i alla åldrar skall ha tillträde till livslångt lärande.
- Europa skall för ömsesidig nytta stå öppet för samarbete med andra regioner och bör bli det högst prioriterade målet för studerande, vetenskapsmän och forskare från andra regioner i världen.

Europeiska Unionens Råd, 2002:4

Ovanstående punkter är målsättningar uppsatta av EU:s medlemsländer vid mötet i Lissabon i mars 2000. Syftet med punkterna är att, senast år 2010, göra EU till ”världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade ekonomi” (Europeiska Unionens Råd, 2002:6). Det dokument, varifrån dessa punkter är hämtade, är i sin tur en i raden av dokument skapade på vägen mot de uppsatta målsättningarna. Dokumentet innehållande detaljerad arbetsplan inom tretton delområden är inriktat på att förbättra kvalitét och effektivitet i utbildningssystemen i EU, att underlätta tillträdet för alla i utbildningssystemen och att öppna utbildningssystemen mot omvärlden. Arbetet med de uppsatta målen ska enligt Rådet ske genom utbyte av erfarenhet och jämförelser av uppnådda resultat länderna emellan samt resten av världen. Den första maj i år har EU utvidgats med tio nya medlemsländer. Därmed har EU sammanlagt tjugofem medlemsländer, tjugofem länder med varsin historia och utbildningstradition. Historier och traditioner ska flätas samman och bilda en enda stor kunskapsbas. Det citerade dokumentet betonar just vikten av att bjuda in de nya (då) kandidatländerna till samarbetet och ta del av deras ”goda rutiner” (ibid.).

Medan som Lissabon mötet och Detaljerade arbetsplan tar upp utbildningssystemen från förskola till Universitet och högskola, finns det andra dokument som inriktar sig speciellt på högre utbildning. Bologna Deklarationen är det dokument som är högaktuellt för medlemsländerna, eftersom Deklarationen sätter upp mål som har direkt samband med fri rörlighet. Deklarationen syftar till att göra högskoleutbildningar jämförbara genom ett införande av gemensamt poängsystem ECTS, införande av två stegs utbildningsnivåer och införande av tydliga och jämförbara examina (Utbildningsdepartementet, 2004 A). Bologna Deklarationen undertecknades av tjugonio länder i Bologna 1999, Deklarationen har följts upp vid möten i Prag 2001 och i Berlin 2003, vid dessa möten utökades antal mål till att även innefatta forskningsutbildning. Även antalet länder anslutna till Deklarationen har ökat och består idag av fyrtio länder (ibid.). Bologna Deklarationen utgör utgångspunkten för denna studie. Studien ska samtidigt ses som utbredning och fördjupning av den C-uppsats i vilken jag tittat på två länders arbete mot gemensam utbildningspolitik när jag jämfört Sverige, som medlemsland i EU, med Tjeckien, då ett kandidatland (Brhelova, 2002). Vid det tillfället har jag konstaterat att någon jämförelse länderna emellan inte kunnat göras eftersom deras utbildningssystem skildes åt. C-uppsatsen var skriven ganska kort tid efter EU:s formulering av gemensam strategi på området. I slutdiskussionen om huruvida det är möjligt att utifrån olika förutsättningar bygga någonting gemensamt har jag antagit en "vänta och se" attityd. Därför vill jag nu, snart ett och ett halvår senare återkomma till ämnet, dock på mer konkret plan. Jag har valt att utöka antalet länder att jämföra. Förhoppningsvis ska jag också få ett bredare perspektiv på svårigheter som dessa länder måste överbrygga för att å ena sida behålla sina traditioner och å andra sida leva upp till intentioner om ömsesidig nytta inom utbildningspolitiska frågor. De länder jag valt att jämföra är: Sverige, Tjeckien, Italien och Skottland. Var och en av dessa länder representerar en och annan historiskopolitisk, socioekonomisk- och utbildningstradition. Sverige med dess mångåriga socialdemokratiska tradition, Tjeckien med en tradition präglad av inflytande från tiden under germanskt styre och kommunisttiden, Italien med starkt inflytande av den katolska kyrkan, speciellt i de södra delarna av landet, och slutligen Skottland som representerar den anglosachsiska traditionen.

Med min socionomutbildning i färskt minne och de otaliga diskussionerna vi förde om dess innehåll och utformning känns det viktigt för mig och angeläget att i denna studie koncentrera mig på att analysera socionomutbildning i andra länder. Det jag vill studera

är relationen mellan det nationella socialpolitiska systemet, organisationer (i detta fall skolor) och EU som övernationell institution. Jag vill veta om skolornas utformning av utbildningen påverkas av tendenser att skapa en jämförbar europeisk utbildningspolitik eller om det är de nationalpolitiska faktorerna som är mer avgörande. Jag vill också med denna studie förmedla större kunskap om andra länder och bidra till diskussionen om socialt arbete och socionomprofessionen.

Inom forskningsfältet och yrkeskåren tycks det råda olika uppfattningar om hur socialt arbete ska definieras och vilken status socialarbetaryrket bör ha. Diskussionerna förs både på nationell och internationell nivå. Hessle m fl. (2001) hänvisar bl.a. till de brittiska professorerna Payne och Lorenz. Lorenz uttrycker att det är svårt att hitta en universellt accepterad definition av begreppet socialt arbete (Lorenz, 2001), Payne säger samma sak om socionomutbildningen. Enligt Payne är skapandet av accepterad miniminivå på socionomutbildningen ”a process of continual development and qualification through constant critical evaluation” (Payne, 2001:4). Problematiken genomsyrar också den socionomutbildning som ges i Sverige. I Högskoleverkets senaste utvärdering av socionomutbildningarna (2003 A) konstateras det att efter avreglering av det svenska högskolesystemet 1990 har högskolorna fått större frihet att utforma sina utbildningar. Den skiftande karaktären av utbildningarna visar dock att lärosätena delas upp i två läger avseende uppfattningen om vilken inriktning socionomutbildningen bör ha. En del av lärosätena predikar för en generaliserad utbildning, andra talar för en mer profilerad utbildning (Högskoleverket, 2003 A). Med bakgrund av den beskrivna problembilden samt ämnets internationella karaktär har jag därför valt att genomföra denna studie med följande syfte.

Syfte och studiens genomförande

Syftet med denna studie är att analysera socionomutbildningar i Sverige, Tjeckien, Italien och Skottland för att klargöra hur långt länderna kommit med arbetet att uppfylla målen med en gemensam europeisk utbildningspolitik.

För att kunna uttala sig om socialt arbete och socionomutbildningarna bör man ha i åtanke de socialpolitiska faktorerna som är förknippade med respektive land. Utformningen av alla delar av välfärdssystemet bör ses i kontext med den politik länderna för. Mot denna bakgrund är det alltså viktigt att först och främst i korthet beskriva de generella

utbildningssystemen. Beskrivning av utbildningssystemen ska bl.a. ge svar på vilken position staten har vid organiseringen av utbildningssystem från grundutbildning till högskoleutbildning, dvs. var statens ansvar ligger. Beskrivningen ska också ge svar på vilka skolformer inom den högre utbildning som finns i varje land: universitet, högskolor, yrkeshögskolor etc. och hur dessa inrättningar drivs, dvs. om de är statliga, privata eller knutna till frivilliga organisationer. Ländernas sätt att utforma sin högre utbildning kan vara vägvisande just i fråga om socionomutbildningen. Huruvida socialhögskolor/universitet etc. är direkt knutna till staten eller ej, kan vara en indikation på vilken betydelse staten tillsätter sociala problem och behovet av att utbilda professionella människor som tar sig an dessa problem. Samtidigt indikerar organisationsformerna också hur man i respektive land ser på socialt arbete; är det en akademisk profession eller ett praktiskt yrke? Vill länderna utbilda akademiker som använder vetenskapliga metoder för att problematisera kring sociala problem eller praktiker som söker konkreta redskap för att lösa dessa problem?

Synen på socionomyrket är en av de centrala frågeställningarna i denna studie och därmed kommer jag också vid analysen av socionomutbildningar inrikta mig på att reda ut huruvida tyngdpunkten vid deras utformning ligger på den metodiska eller den praktiska delen. Avvägningen mellan metod och praktik inom socionomutbildningen har varit aktuell också i Högskoleverkets senaste utvärdering av socionomutbildningarna i Sverige. I internationell jämförelse analyseras den av bl. a. Sven m.fl. (2001) i skriften "International standard setting of Higher social work education". Vilka diskussioner som förs i båda skrifterna är intressant att ta upp med i samband med analysdelen, därför uppehåller jag mig inte närmare vid dem i detta avsnitt.

Denna studie utgår ifrån att var och en av de undersökta länderna utbildar människor som är intresserade av socialt arbete. Socialt arbete och sociala problem är något varje land är angeläget om att lösa men tillvägagångssätt kan variera. Jag tycker att det är dessa variationer som är intressanta att studera. Det som dessutom är viktigt att ta reda på är vad olikheterna beror på. Är det den socialpolitiska bakgrunden, organisationsformerna av utbildningsinstitutioner eller innebörden av begreppet socialt arbete i respektive land? Detta är avgörande speciellt med tanke på syftets andra del avseende EU: s gemensam utbildningspolitik. Om specifika egenskaper hos ländernas utbildningar är djupt rotade,

kan detta faktum påverka förutsättningar till en samorganiserad europeisk utbildningspolitik.

Förekomsten av ett dokument om gemensam utbildningspolitik är även ett bevis på att man inom den Europeiska Unionen är medveten om att det idag finns olikheter länderna emellan. Men drivkraften ligger samtidigt i det som länderna har gemensamt, nämligen att vi lever i en värld där utbildning och kunskap är förutsättningar för lösning av problem och utveckling av samhället. Frågan är om de slutsatser som denna studie kommer fram till kommer att bekräfta detta.

De frågeställningar som denna studie vilar på kan sammanfattas som:

Hur ser utbildningssystemen ut i respektive land?

Hur är socionomutbildningar utformade i respektive land?

Hur skiljer sig socionomutbildningarna åt?

Hur ska vi förklara dessa skillnader?

Studiens avgränsning

Materialet om de undersökta länderna analyseras mot bakgrund av Bologna Deklarationens intentioner avseende examinationsformer och poängsystem. Till detta tillkommer en rad andra indikatorer med vars hjälp syftet ska besvaras. Dessa indikatorer är: längden på utbildningen, behörighetskrav, typ av utbildningsinstitutioner som bedriver socionomutbildningen och andel praktik under utbildningen. Var och en av dessa indikatorer beskrivs närmare i varje avsnitt.

Metod

Uppsatsen är en litteraturstudie av beskrivande karaktär där underlaget är relaterat till komparativa typologier, dvs. varje land delas upp efter dess specifika egenskaper, i detta fall typen av välfärdssystem.

Validitet och reliabilitet

Att göra komparativa studier mellan ett antal länder handlar enligt Denk (2002) om att vid val av indikatorer (mått) som beskriver egenskaper hos det undersökta objektet uppfylla fem grundläggande kriterier: Att avgöra hur väl indikatorer uttrycker egenskaper, så kallat

begreppsvaliditet, om valda indikatorer uttrycker samma egenskaper hos varje land, dvs. om validitet är *komparativ*, att det går att hitta samband mellan resultatet och faktorer som ledde till resultatet, dvs. att validitet är *internt*. Vidare bör urval av länderna vara representativt, dvs. slutsatsen applicerbart på flera länder och slutligen bör analysmetoderna vara tillförlitliga, *reliabla*.

De länder som jag valt för denna studie exemplifierar var och en varierande typer av välfärdsstater och därmed bör också resultaten vara applicerbara på andra länder med motsvarande system. Sverige hör enligt Esping-Andersens typologi (Hessle m.fl., 2001) till den socialdemokratiska regimen. I denna regim har staten en framträdande roll som garant av social service. Italien hör till den konservativa, eller korporativistiska regimen. Staten som leverantör av sociala tjänster (särskilt i fråga om familjepolitik), anses i de konservativt orienterade länderna vara för auktoritär, påverkad av maktkamp mellan olika politiska ideologier. Därför är det istället de icke-politiska, semistatliga och frivilliga organisationerna, baserade på kristna värderingar, som förmedlar social service till medborgarna. Skottland är ett exempel på liberal välfärdsregim. Även den liberala regimen försöker begränsa ingrepp från staten inom den sociala sektorn, medborgarna ska göra privata bidrag för att tillförsäkra sina sociala behov. Staten har dock skapat skyddsnät av statliga bidrag för de människor som inte har sådana ekonomiska möjligheter (Hessle m.fl., 2001). Tjeckien är speciell genom att dess historia delas mellan två politiska system – det kommunistiska och det postkommunistiska, som fortfarande håller på att utkristalliseras. Därmed representerar Tjeckien andra länder med liknande utveckling.

Definitioner och precisering av begrepp

I studien återkommer ofta begreppen *socionomutbildning*, *metod* och *praktik*.

Begreppen socionom och socionomutbildning innefattar här även andra benämningar på professionen, då i vissa länder används istället begreppet social arbetare. Men de egenskaper, som båda begreppen uttrycker, är samma och därmed uppfylls kravet på komparativt validitet. Detsamma gäller även begreppen metod och praktik. Med metod avser jag här de teoretiska ramarna inom utbildningen, exempelvis psykologi, sociologi etc., med praktik menas yrkesträning.

Urval

Urvalet av institutioner gjordes med hjälp av nationella hemsidor och efterföljande länkar till högskolor och Universitet, via den europeiska associationen för högskolor EASSWs hemsida (www.eassw.org), via EU:s hemsida samt andra sökmotorer, bl. a. Yahoo och Virgilio. Det finns risk att jag inte fick med alla institutioner, dels på grund av att sökordet "socialt arbete" kan ha begränsat resultatet, dels på grund av att de nationella registren kan vara ofullständiga. Inte minst här i Sverige tillkom på senare år nya institutioner som har rätt att utfärda socionomexamen, exempelvis Malmö och Växjö. Tillkomsten har samband med en föreslagen sammanslagning av tidigare två skilda utbildningar – socionomutbildning och social omsorgsutbildning (Högskoleverket, 2003 B). Samma situation kan också ha inträffat i de andra undersökta länderna, vilket dock är svårt för mig att ta reda på utan en djupare kunskap om socionomutbildningarnas utveckling. Denna studie har utarbetats genom jämförelse av 12 institutioner i Sverige, 12 institutioner i Tjeckien, 35 institutioner i Italien och 8 institutioner i Skottland.

Källkritik

För att kunna besvara syftet har jag bl.a. använt mig av analyser om socialt arbete och socionomutbildning skrivna av andra forskare samt material inhämtat via Internet. Den huvudsakliga anledningen till valet av insamling av material var brist på tid, dvs. att jag varken haft möjlighet att personligen inhämta material hos olika myndigheter eller förlita mig på postgången. Jag var förstås medveten om de nackdelar som denna metod för med sig, särskilt i fråga om att validitet av data inhämtade via Internet är beroende, dels av hur väl uppdaterat informationen är, dels i vilket syfte den har lagts in. Fördelen, förutom tidseffekten, är att det på ett och samma ställe kan finnas flera dokument av samma typ som jag kan jämföra sinsemellan och därmed höja studiens validitet. Jag har varit uppmärksam på de fällor som Leth & Thurén (2000) varnar för. Vid internetsökning blir man utsatt för en uppsjö av material av olika kvalité och detta kräver enligt Leth & Thurén att man är extra vaksam när man ska välja trovärdiga källor. Leth & Thurén påpekar, att inte ens material presenterat på kända myndigheters (t.ex. EU:s) hemsidor, är helt sanningsenligt. Speciellt i databaser som samlar material från andra källor, exempelvis länder, kan materialet innehålla misstolkningar och oavsiktliga fel. Därför uppmanar Leth & Thurén att man även söker information via alternativa källor för att skapa sig en uppfattning om faktas trovärdighet (ibid.). Jag har studerat material både från EU:s och UNESCO:s internationella databaser som jag jämfört med material

presenterat på nationella hemsidor och material från andra institutioner inom socialt arbete (t.ex. associationer för socialarbetare). Jag har också varit medveten om att information på internet är ännu mer föränderlig i tiden än i de traditionella källorna. Därför har jag, så långt det var möjligt, försökt att hitta det senast presenterade materialet inom de undersökta ämnena.

Bearbetning och analys

Vid bearbetning av de insamlade data har jag koncentrerat mig på att sammanfatta resultaten tvärnationellt. Det betyder att jag inte gick in på att detaljerat beskriva varje land för sig, utan med hänsyn till syftet har jag lyft upp de skillnader som utmärker varje land. Studien delas upp i tre temablock: grundutbildning, högskoleutbildning och socionomutbildning. Studien inleds med beskrivning av grundskoleutbildningen, därefter beskrivs högskoleutbildning och slutligen socionomutbildning. För att knyta ihop tillvägagångssättet med empirin, inleder jag varje avsnitt med presentation av valda indikatorer samt källor. Därefter redovisar jag resultat av jämförelser mellan länderna och redogör för de avgörande skillnader dem emellan. Avsnitten avslutas med en sammanfattning. De första två avsnitten sammanfattas i tabellform, tredje avsnittet sammanfattas enligt ett antal teman. Varje avsnitt har koppling till frågeställningar formulerade i inledningen. Då frågeställningarna är utformade så att de utgör ett led, dvs. att svaren från förstföljande fråga inleder analysen av nästföljande fråga, knyts resultaten samman genom en diskussion om orsakerna till ländernas olikheter. Denna diskussion är i sin tur inledning till den avslutande delen. I denna del kommer jag att diskutera vilka möjligheter respektive hinder som kan finnas för en gemensam utbildningspolitik inom ramen av den Europeiska Unionen.

Redan vid insamlingen av material till denna studie har det visat sig att i alla de undersökta länderna har högskolor och Universitet stor autonomi ifråga om utformningen av socionomutbildningen. Därför ska jag i analysen av olikheter mellan länderna ta hjälp av förklaringsmodeller om förändringar i organisationer, Papakostas artikel "Tröghet och anpassning i stater och företag", Lundströms & Sunessons artikel "Socialt arbete utförs i organisationer" och Dauns komparativa studie "Svensk mentalitet". Dessutom kommer jag att använda mig av Kennets bok om komparativ socialpolitik för att diskutera begreppet välfärdsstat. Slutligen kommer jag vid analysen av socionomutbildningar

använda Paynes och Lorenz artiklar om internationella normer inom socionomutbildningar samt tidigare gjorda studier i ämnet.

PRESENTATION AV TEORI OCH TIDIGARE STUDIER

Nedan presenterar jag de teoretiska utgångspunkterna som jag kommer att använda vid analysen av studiens resultat. Jag presenterar även två tidigare studier i ämnet socionomutbildning.

Papakostas teori om tröghet och anpassning i stater och företag

Papakostas (1998) försöker förklara varför stater och statliga organisationer kan uppvisa tröghet vid anpassning till nya omständigheter i deras omgivning. Genom att koppla ihop teori från forskning om stater och teori från forskning om organisationer jämför han staters anpassningsförmåga med privata företagen. Papakostas konstaterar att de statliga organisationernas tröghet kan härledas till deras bundenhet till rummet, olika regelverk som organisationerna styrs av samt medlemmarnas utbytbarhet respektive outbytbarhet (Papakostas, 1998). Långtidsstudier av stater visar att förändringar inte sker särskilt snabbt, staters utveckling är bunden till historia och staters funktion att tillfredsställa sociala behov för olika grupper. Medborgare är inte lika utbytbara medlemmar som medlemmarna i ett företag är, därför kan inte stater "fly från problemen" på samma sätt som privata företag kan göra. Den grundläggande skillnaden mellan stater och företag är enligt Papakostas "förmågan att externalisera problemen" (ibid.:219). Medan som privata företag kan rikta sin verksamhet mot en speciell målgrupp, har inte stater samma möjlighet. Samtidigt vill Papakostas understryka att ingen av teorierna erbjuder komplexa förklaringar till problemet med tröghet och anpassning. Båda teorierna skulle därför ha nytta av att anamna vissa förklaringsmodeller från varandra. Genom att relatera staters och statliga organisationers former till de uppgifter som de har hand om, skulle organisationsteorin hjälpa oss att förstå varför de statliga organisationerna inte fungerar och varför "goda ambitioner och efterföljande politiska program inte alltid leder fram till avsedda konsekvenser" (ibid.: 222). Organisationsteorin å andra sidan skulle ha nytta av att sätta sina förklaringsmodeller i historiskt perspektiv.

Lundströms och Sunessons syn på förändringar i organisationer

Lundström & Sunesson reflekterar över utvecklingen av organisationer som bedriver socialt arbete. Sociala organisationer ska med hjälp av olika resurser, exempelvis ekonomiska bidrag, stötta människor i behov av hjälp. På senare år har dock kampen om resurser lett till att organisationer utövar större kontroll över de människor, vilka de ska hjälpa. Makt och kontroll står i kontrast till den stödjande och hjälpande funktionen. Lundström & Sunesson jämför dagens situation med den historiska utvecklingen av socialt arbete och konstaterar att ”vissa drag i den svenska socialtjänsten under slutet av 1990-talet tycks vara lika dem som infördes i fattiglagarna på 1500-talet” (Lundström & Sunesson, 2000 :70). Trots påtryckningar från olika håll har socialtjänsten stått oförändrad under hela 1900-talet. Samtidigt påpekar de att situationen är densamma även i andra länder. Lundström & Sunesson ställer sig frågande till om sociala arbetets organisationer kan förändras och erbjuder lösning i form av uppbyggandet av helt nya organisationer som är mer anpassade till omgivningen. Exemplet på att denna lösning fungerar hämtar Lundström & Sunesson bl.a. i friskolereformen (ibid.). Genom att ge elever och föräldrar möjlighet att välja alternativa skolformer har detta hjälpt till utvecklingen av utbildningsväsendet. När det gäller socialt arbete efterlyser Lundström & Sunesson samma möjligheter, dvs. ge klienter och andra intressenter möjlighet att påverka socialtjänstens utformning (ibid.).

Komparativ studie om socionomutbildningar världen över

År 1995 har ett antal forskare gett ut en bok i vilken de beskriver socionomutbildningar i ett antal länder i Europa, Amerika, Afrika, Asien och Australien. I inledningen till boken anger författarna att boken är en reflektion på globala politiska förändringar som ägt rum på senare år, bl.a. nyrenässans av ämnet socialt arbete i forna öststaterna (Watts m.fl., 1995). Författarna vill vända sig till alla som är involverade i socionomutbildningar för att göra dem uppmärksamma på de globala och komplexa dimensionerna av ämnet socialt arbete. Genom historiska beskrivningar av socionomutbildningarna på alla fem kontinenten vill författarna också skapa en diskussion om de kulturella och politiska skillnaderna som faktiskt kan vara ett hinder vid utbyte av erfarenheter och vidareutveckling av internationella ramar för socionomutbildningen. Dessutom pekar författarna på ett annat problem, nämligen att det råder olika uppfattningar om vad begreppet internationellt socialt arbete innefattar. Utformningen av kurser i internationellt socialt arbete är enligt författarna baserad på nationella uppfattningar och oftast

koncentrerad endast på komparativ social politik. Resultatet av denna inskränkta syn är att det inte ställs personliga eller professionella krav på studenter vad gäller kunskaper om internationellt socialt arbete. Det i sin tur leder till en oklar position för ämnet socialt arbete internationellt (Watts m.fl., 1995).

Socionomutbildning och praktik i dagens Europa

Ovanstående är titeln på en bok utgiven år 2003 av den europeiska associationen för socialhögskolor EASSW. Boken är en samling av diskussionsbidrag från en liten skara av 215 deltagare från 30-tal länder på kongressen arrangerad av EASSW i juni 2001 i polska Üodê . Bidragen är uppdelade i fem tematiska sektioner och behandlar frågor gällande teoretiska ramar i utbildningen, praktisk socialt arbete och problematik med ämnesöverskridande undervisning (EASSW, 2003). Boken är inte en klassisk komparativ studie utan ska snarare ses som en upprinnelse och en uppmaning till fortsatt internationellt erfarenhetsutbyte. Boken avslutas inte heller med sammanfattande diskussion utan med en personlig berättelse från kongressens organisatorer. De bidragen som presenteras i boken har dock ett värde i forskningssammanhang eftersom de visar på variation i sätten att undervisa i socialt arbete och sätten att praktisera socialt arbete. Samtidigt visas också att det finns gemensamma problem som diskuteras i de europeiska länderna, exempelvis oklar position för socionomutbildningen i den akademiska världen, fördelning mellan teoretisk och praktisk del i undervisningen etc.

ATT GÅ I SKOLA I VART OCH ETT AV DE FYRA LÄNDERNA

I detta avsnitt kommer jag att beskriva grundutbildningen. Jag ska bl.a. ta upp vid vilken ålder börjar barn gå i skola och hur lång är grundskoleutbildningen.

Valda indikatorer

Att det finns skillnader mellan länder konstateras bl.a. i Skolverkets rapport om den svenska skolan (Skolverket, 2003). I denna rapport beskrivs också det mätinstrument som använts vid jämförelser av utbildningsinnehåll och utbildningens längd. Detta instrument, utarbetat av UNESCO, kallas ISCED97 (International Standard for the Classification of Education). Enligt denna klassificering ingår t.ex. den svenska grundskolans årskurs 1-6 inom ISCED1, medan ISCED3 motsvarar det svenska gymnasiet. ISCEDs skala mäter utbildningarnas nivåer och inte skolformer eftersom där är olikheterna mellan länderna

för svåra att fånga upp. Mest på grund av svårigheter att bedöma ”i vilken utsträckning det finns olika skolformer för olika elevgrupper eller om de allra flesta elever på samma utbildningsnivå går i samma skolform” (ibid.).

För studie av den generella utformningen av utbildningssystemen har jag valt att vid jämförelse använda mig av två indikatorer; längden av utbildningen samt andelen statligt finansierade skolor och skolor finansierade av privata organisationer eller kyrkliga organisationer. Till vilken grad utbildningen är statligt eller privat finansierad kan ge en uppfattning om vilken position staten har på utbildningsområdet eller omvänt hur detta område påverkas av marknadskrafterna. Längden av utbildningen visar hur lång tid länderna anser att deras medborgare behöver för att få grundläggande kunskaper och färdigheter. Denna indikator kan också visa om länderna går mot lika lång grundutbildning eller om ländernas uppfattning skiljer sig åt väsentligt. Att använda längd som jämförelseindikator är, som redan sagts ovan, vanligt även i andra internationella studier, exempelvis de utarbetade av UNESCO (ibid.).

Det empiriska underlaget

Information om utbildningssystemens utformning är intressant i diskussionen kring huruvida ländernas egna traditioner och välfärdssystemen kan ha påverkan på hur långt länderna kommit i arbetet för att uppnå målen med gemensam utbildningspolitik. Därför har jag valt att hämta empirin till denna del från internet portalen Eurydice (www.eurydice.org). Denna portal, öppnad av Europeiska kommissionen redan 1980, är en informationskälla om utbildningssystemen i ett 30-tal länder. Fördelen med denna portal är att alla dokument är utformningsmässigt och innehållsmässigt anpassade för komparativa studier. Nackdelen är dock att inte alla länder är lika effektiva med att uppdatera sina nationella data. Dessutom måste man ha i åtanke att innehållet i dessa harmoniserade dokument är beroende av hur väl fungerande mekanismerna är för datainsamlingen från respektive länder, dvs. vilken kvalitet de data som skickas från länderna till den gemensamma portalen har och hur samarbetet mellan nationella och internationella datainsamlingsinstitutioner fungerar (Kennett, 2001). För att öka tillförlitligheten och aktualiteten har jag därför även sökt information via ländernas Utbildningsdepartement och via UNESCO:s statistiska institut (www.uis.unesco.org). Det bör noteras redan här att i de flesta länder pågår just nu arbeten med att reformera utbildningssystemen och därför är merparten av data i Eurydice grundade på uppgifter

från skolåren 2000/2001 samt 2001/2002. Med skolår menas här period mellan augusti och juni. Denna avgränsning görs för att underlätta jämförelse, då avvikelser i skolårets längd förekommer inte bara mellan länderna utan även inom varje land. I fall då data från Eurydice inte stämmer med dagens situation kompletteras de från andra källor, exempelvis årliga rapporter.

Att tillägna sig grundläggande kunskaper

I detta avsnitt har jag koncentrerat mig på den primära och sekundära utbildningen, den tertiära utbildningen redovisas separat i följande avsnitt. I internationella jämförelser, såsom Eurydice och UNESCO, används som indikator på utbildningssystemens utformning inom den primära och sekundära sfären begrepp *obligatorisk utbildning* (compulsory education). På så sätt tydliggörs skillnader mellan de undersökta länderna i bl.a. längden av utbildningar och de olika skolformerna. Därför använder jag mig av samma begrepp i detta avsnitt. Samtidigt är det viktigt att förtydliga att med obligatorisk utbildning menas själva innehållet i utbildningen, dvs. de kunskaper och färdigheter som barn bör tillägna sig under denna del av sin utbildning. Däremot är det inte lika självklart att barn måste tillägna sig kunskaper i skolan, eftersom inte alla länder har lagstadgad skolplikt. Utav de undersökta länderna är det bara Sverige och Tjeckien som har lagstadgad skolplikt medan Italien och Skottland är mer generösa med att ge föräldrarna möjlighet att undervisa sina barn hemma.

Sammanfattande skillnader

Jämförelse mellan länderna visar att de skillnader som förekommer inom den primära och sekundära utbildningen handlar mer om vid vilken ålder barn påbörjar utbildningen än om hur lång utbildningen är. Skottland är det land som avviker mest. Barn här påbörjar skolgången vid tidigare ålder än barn i övriga länder samtidigt som deras grundutbildning varar längre. Det kan ha samband med hur man i Skottland uppfattar barnens mognadsgrad. Variationen återspeglas också i att den obligatoriska utbildningen i Italien och Skottland slutförs i den sekundära utbildningssfären (med svenska termer på gymnasiet) medan i Sverige och Tjeckien tillhör den primära sfären (grundskolan). En sammanfattning finns i *Figur 1* på följande sida.

Figur 1 – Utbildningens längd

	Primär utbildning		Sekundär utbildning	
	Inträdes ålder	Längd/år	Inträdes ålder	Längd/år
Sverige	7	9	16	3
Tjeckien	6	9	15	4
Italien	6	9	15	3
Skottland	5	11	16	2

I Sverige påbörjas den obligatoriska utbildningen vid sju års ålder, i Tjeckien och Italien vid sex års ålder och i Skottland redan vid fem års ålder. I Sverige har dock föräldrarna möjlighet att låta barn börja första klassen redan vid sex års ålder, återigen beroende av vad de anser om barnets mognadsgrad. Den obligatoriska utbildningstiden i Sverige, Tjeckien och Italien är nio år, medan i Skottland är den elva år. Sammanlagt betyder det alltså att unga i Sverige och Skottland avslutar sin obligatoriska utbildning vid sexton års ålder, i Italien och Tjeckien vid femton års ålder. Den sekundära utbildningens längd i Sverige och Italien är tre år, i Tjeckien och Skottland fyra år (UNESCO, 2003).¹

Vad gäller andelen statligt finansierade skolor kontra icke-statligt finansierade gäller generellt i alla undersökta länderna att ,oavsett om skolor är statliga eller privata, finansieras de till större delen från statligt håll. Därför är det snarare intressant att titta på olikheterna i de legislativa förutsättningarna för skolor på primär eller sekundär nivå att söka icke-statlig finansiering. Detta med tanke på att studien ska försöka visa om skillnader mellan länderna har samband med de välfärdsregimer länderna brukar förknippas med. I Italien och Tjeckien får skolor på primär och sekundär nivå söka icke-statliga bidrag till driftkostnader (dvs. t.ex. städning), kapital och personal. I Skottland får man söka icke-statliga bidrag till driftkostnader, rörliga kostnader och personal med undantag för lärarpersonal. I Sverige är man mest restriktiv, då man endast tillåter icke-statliga bidrag till driftkostnader (Eurydice, 2001). Denna uppgift bör dock tas med reservation med tanke på den pågående diskussionen om privatisering av den offentliga sektorn. I fråga om vilka möjligheter det finns till att söka icke-statlig finansiering regleras dessa i Sverige genom att det är kommunerna som bestämmer om skolor får söka icke-statliga bidrag. I Tjeckien är utbildningspolitik huvudsakligen decentraliserad till län men ett stort antal skolor på primär- och sekundär nivå samt alla universitet och

¹ En överblick över olikheter i utbildningssystemen kan också läsas i dokumentet Key Data on Education in Europe 2002 på www.eurydice.org. Dokument av denna typ uppdateras vartannat år.

högskolor har fått status som autonoma rättssubjekt (det betyder att skolledning har rätt att besluta om hur undervisningen ska bedrivas och finansieras). Endast dessa skolor ges möjlighet att söka icke-statliga bidrag (Eurydice, 2001). Söka statliga bidrag får å andra sida endast icke-vinstdrivande privata skolor göra (ÚIV, 2002).

Det intressanta i sammanhanget är att privata inslag i finansieringen av grundutbildningar finns i alla de undersökta länderna, i Sverige med viss restriktion, och kan därför inte direkt kopplas till respektive välfärdssystem. Inte i något av de undersökta länderna finns t.ex. inslag av rekrytering av lärarpersonal från bemanningsföretag, som annars är vanligt i andra delar av den offentliga sektorn, bl.a. sjukvården. Samma sak gäller statens position på utbildningsområdet, oavsett vilket välfärdssystem respektive land förknippas med, bär staten det största ansvaret. Den slutsats som man kan dra av presenterade fakta är att när det gäller att förmedla grundläggande kunskaper och färdigheter till medborgarna är länderna mer lika än olika varandra, även om skillnader finns i sättet att organisera den obligatoriska utbildningen. Desto intressantare blir det att undersöka den tertiära utbildningen, som är av större vikt för denna studie och se vilka olikheter som finns.

ATT LÄSA EFTER GRUNDUTBILDNINGEN

Även detta avsnitt syftar till att ge en översiktsbild över hur det är att utbilda sig på högre nivå, med svensk term; eftergymnasial nivå, i Sverige, Tjeckien, Italien och Skottland. Indikatorer i detta avsnitt är desamma som i föregående avsnitt, dvs. det jag ska undersöka är hur lång utbildningen är och vilken andel av statligt finansierade skolor som finns i förhållande till icke-statligt finansierade. Jag kommer också att göra en djupare analys av de olika skolformerna som bedriver den tertiära utbildningen, för att läsaren ska få en uppfattning om olikheter i ländernas begreppsapparat. Dessutom ska jag undersöka vilka villkor som måste uppfyllas för att kunna studera på högskolenivå, dvs. vilka är behörighetskraven samt hur studenternas kunskaper värderas i de undersökta länderna.

Valda indikatorer

Vid jämförelse av längden på utbildningen blir även här skolår ett mätinstrument men i detta fall kommer jag att specificera skolårsperiod på veckor, antal undervisningstimmar eller poäng beroende av vilken typ av data det går att finna för varje land. Denna

specifikation blir viktigt särskilt vid senare jämförelse av socionomutbildningar, eftersom den kan ge indikation om vilken kvalité utbildningen kan hålla och hur höga/låga prestationskrav det är på studenterna. Den kan också ge indikation om hur kompatibla utbildningssystemen är. Hela avsnittet om högre utbildning kommer att delas upp i ett antal teman som har samband med de valda indikatorerna och sedan sammanfattas detta i en tabell.

Det empiriska underlaget

Den huvudsakliga källan är återigen Eurydice portal med informationsbasen Eurybase. Men med tanke på att denna studie ska försöka besvara frågan om huruvida det är möjligt att samorganisera utbildningssystemen i EU, kommer jag även använda mig av ett nyligen presenterat dokument som har anknytning till Bologna processen; "Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2003/2004 – National Trends in the Bologna Process". Detta dokument jämför ländernas framsteg i synkroniseringen av kvalifikationskriterier och erkännandet av examensintyg från diverse högskolor och universitet i EU. Även ländernas nationella dokument kommer att användas vid presentationen.

Innan jämförelserna presenteras är det dock viktigt att beskriva vad högre utbildning – higher education – innefattar i respektive land.

Higher education – vad betyder det?

Hur länderna värderar eftergymnasial utbildning är mest tydligt på de översiktsdiagrammen som presenteras på databasen Eurybase. I Sverige sätter man högre utbildning på samma nivå som vuxenutbildning, medan som i Tjeckien är högre utbildning endast utbildning på universiteten, högskolor och yrkeshögskolor. Vuxenutbildning visas inte alls i diagrammet, men beskrivs som separat utbildningsform (www.eurydice.org). Förklaringen finns dels i att de legislativa ramarna inte är färdiga än, dels att utbildning för vuxna kan bedrivas på olika stadier, t.o.m. som primärutbildning. Inte heller i Italien är vuxenutbildning en del av den eftergymnasiala utbildningen, utan har samma status som i Tjeckien (ibid.). Och slutligen i Skottland ingår vuxenutbildning, under namnet further education, i högre utbildning (ibid.).

Det man kan uttyda utifrån ovan nämnda data är att länderna lägger olika innebörd i begreppet högre utbildning. Detta är något som kan ställa till problem vid komparativa studier vilket Kennett tar upp i sin bok om komparativ socialpolitik. Kennett citerar bl.a. Atkinson som menar att full jämförbarhet vid komparativa studier är omöjlig att uppnå p.g.a. att samma definition kan bli applicerad på olika sätt beroende av ländernas sociala och ekonomiska kontext (Kennett, 2001).

Syftet med detta avsnitt är att jämföra högre utbildning som bedrivs på högskolor och universiteten, därför ska jag för tillfället bortse från vuxenutbildningen och se närmare på vilka typer av högskoleutbildningar det finns i de undersökta länderna.

Higher Education – var bedrivs den?

I alla de undersökta länderna delar man upp institutioner som bedriver högre utbildning till universitetstyper och icke-universitetstyper. Institutioner av icke-universitetstyp är oftast professionsinriktade, bl. a. konstnärer, lärare eller läkare utbildas på dessa institutioner (www.eurydice.org). Det finns en stor variation av benämningar på institutioner av icke-universitetstyp och de examina som dessa institutioner är berättigade till att utfärda. Särskilt tydligt är det i Skottland och i Italien. Förekomsten av olika benämningar medför förstås svårigheter vid jämförelser av länderna. Nedan följer några exempel med engelska termer: I Sverige benämns institutionerna som University Colleges, I Tjeckien som Tertiary Professional Schools, I Italien finns Academies och University Institutes och i Skottland Further Educations Colleges (ibid.).

För att underlätta för vidare jämförelser av de olika institutionernas socionomutbildningar senare i denna studie, tar jag hjälp av ISCED: s klassificering. Denna klassificering delar in högre utbildning i tre klasser: klass 4, klass 5 och klass 6. Klass 4 är utbildning av post-sekundär men ej tertiär karaktär. Klass 5 har två underklasser; 5 a och 5b där klass 5a är utbildning med huvudsakligen akademisk inriktning, klass 5b är utbildning med huvudsakligen yrkesorienterad inriktning, ofta kortare än klass 5a utbildning. Slutligen klass 6 är forskarutbildning som leder till kvalifikationer såsom PhD eller Doktor (Eurydice, 2004). Jag kommer att dela upp institutioner på de med akademisk inriktning och någon form av forskarutbildning och institutioner som saknar forskarutbildning och vars inriktning är huvudsakligen yrkesorienterad. Det måste dock påpekas att denna grova uppdelning inte alltid motsvarar verkligheten, eftersom i de flesta länder har linjen mellan

de två klasserna alltmer suddats ut. Akademiska och yrkesinriktade utbildningar erbjuds på både klassiska Universitet/Högskolor och yrkeshögskolor, folkhögskolor samt andra typer av högre utbildningsinstitutioner (ibid.).

Problematiken med oöverskådligheten av examina uppmärksammades i samband med mötet i Bologna. Detta utmynnade i beslut om att högskoleutbildningar i alla EU länder huvudsakligen bör bedrivas i två steg; Bachelor som första kvalifikation som berättigar till fortsättning på Master utbildning. Beslutet ska gälla både universitet och andra typer av institutioner som bedriver högskoleutbildning och likställa traditionella teoretiska utbildningar och yrkesutbildningar. Konkret innebär det att oavsett utbildningens inriktning bör studenterna bli berättigade till att läsa på utbildningar som leder till doktorexamen. I många länder är dock detta inte verklighet och yrkesutbildningar har fortfarande lägre status än teoretiska utbildningar. I vissa europeiska länder, däribland Skottland och Tjeckien, var tvåstegs systemet redan en tradition före Bologna processen medan Italien och Sverige arbetar med att anpassa systemen till Bologna intentioner (ibid.).

En annan sak, som är svår att överblicka och som har samband med examina, är längden på utbildningar. Den kan variera från två till sex år beroende på typ av utbildning. I följande avsnitt preciseras utbildningslängden för de undersökta länderna.

Higher education – hur lång är den?

Som redan påpekats i inledningen, kommer jag att mäta längden av utbildningar i skolår och där informationen finns även i timmar, veckor och poäng. En sammanfattning presenteras i slutet av detta avsnitt i *Figur 2*. Längden av utbildningar varierar i alla länder mellan två till sex år. De kortaste utbildningar är oftast yrkesutbildningar som inte leder till Master examen, de längsta utbildningar är bl.a. läkarutbildningar, lärarutbildningar eller ingenjörsutbildningar. Vad gäller poängsystemen använder länderna både egna nationella system och det internationella poängsystemet ECTS (European Credit Transfer System). ECTS har introducerats 1989 för att kunna jämföra medborgarnas kvalifikationer och därmed underlätta fri rörlighet för dem som ville söka jobb utomlands. På Bologna mötet har det dock bestämts att ECTS bör införlivas på institutions-, regional-, nationell- samt EU nivån, dvs. ländernas nuvarande poängsystem bör ersättas med ECTS (www.europa.eu.int). I korthet betyder det att enligt ECTS

systemet bör ett läsår på 36-40 veckor motsvara 60 poäng. Studenternas insatser (praktik, uppsatser, kurser) bör värderas med hjälp av sjugradig betygsskala från A till FX. Betygsskalan är uppbyggd på statistisk fördelning av alla studenters resultat. De bästa 10 % av studenterna får betyget A, följande 25 % betyget B, följande 30 % betyget C, följande 25 % betyget D, följande 10 % betyget E. De studenter som blir underkända får betyget F eller FX, där FX betyder att studenten måste göra "ytterligare arbete" för att bli godkänd, F betyder att studenten måste göra "avsevärt mer arbete" för att bli godkänd (www.abo.fi).

I dagsläget är det bara i Italien ECTS: s användning är fullt introducerad och till och med lagstadgad. I Tjeckien har ECTS introducerats men är inte lagstadgad. I Sverige och Skottland pågår arbetet med att anpassa de nationella systemen. (Eurydice, 2004). I Sverige har Utbildningsdepartementet nyligen lagt fram ett förslag på full anpassning till Bologna Deklarationen (Utbildningsdepartementet, 2004 B). Förslaget innebär att universiteten och högskolorna ska använda ECTS poäng i sina utbildningspresentationer och examinera sina studenter med hjälp av en sjugradig betygsskala. Utbildningsdepartementet vill också att de svenska kandidat- och magisterexamina i sin struktur är jämförbara med Bologna intentioner (ibid.).

För närvarande är då poängsystemen inte fullt jämförbara, därför är det svårt att uttala sig om en poäng i Italien betyder samma som en poäng i Sverige och om det därmed ställs samma krav på studenterna i alla de undersökta länderna. Det enda man kan säga är att poängen motsvarar antalet arbetstimmar per vecka. Exempelvis i Skottland motsvarar en poäng tio arbetstimmar (Education Department, 2003 A). Detta kan jämföras med ECTS systemet där en poäng motsvarar mellan 24- 28 arbetstimmar (www.abo.fi).

Higher Education – statlig och privat

En grundläggande åtskillnad gentemot den obligatoriska utbildningen är att i alla länder har skolor på tertiär nivå autonomi i fråga om innehållet av utbildningen, dvs. i varje enskild skola bestämmer skolledningen över vad som ska undervisas och hur. Däremot är fortfarande krav på hur en skola uppfyller förutsättningar att kalla sin utbildning eftergymnasial statligt reglerade (www.eurydice.org). Därför är frågan om andelen av statliga och icke-statliga institutioner mer en fråga om vilka typer av icke-statliga

institutioner det finns och om de har något samband med välfärdsystemen än en fråga om hur många sådana institutioner det finns.

Finansiering av den högre utbildningen liknar finansiering av den obligatoriska utbildningen, privata inslag finns i alla undersökta länder, fast i Tjeckien är de ett relativt nytt fenomen förknippat med ändringar i den politiska strukturen. Både de statliga och icke-statliga institutionerna driver sin verksamhet till viss del från statliga medel. I Tjeckien, Italien och Skottland har man möjliggjort för alla statliga institutioner att kunna finansiera sin verksamhet även från andra källor än statliga bidrag (ibid.). Även i Sverige har man på senare år pratat om att privata investerare, exempelvis stiftelser och företag, bidrar till finansiering av statliga universitet och högskolor, särskilt forskning och forskarutbildning. Enligt Högskoleverkets rapport (2004) har högskolornas och universitetens intäkter för forskning och forskarutbildning från privata finansiärer ökat med 42 % mellan åren 1997-2002. Den största ökningen av privata anslag har noterats vid gamla lärosäten. Rapporten konstaterar att i takt med lärosätenas ökade beroende av privata anslag har därmed forskningen blivit mer näringslivsinriktad (Högskoleverket, 2004 C).

Vad gäller typer av institutioner i förhållande till välfärdssystem är sambandet mest markant i Italien, där de icke-statliga skolorna är skolor drivna av den katolska kyrkan. Däremot i Skottland, där vi hade kunnat förvänta oss tydligare inslag av privata finansieringar och elitskolor, är skolorna till 56 % finansierade från offentlig sektor (Education Department, 2003 B). Detta varierar dock från institution till institution. Fyra offentliga myndigheter står för finansiering av högskoleutbildning; SHEFC (Student Higher Education Funding Council, Research Council och SAAS (Student Award Agency for Scottish and EU students). Sedan år 2000 har man till och med slopat skolavgifter för skotska studenter och studenter från andra EU-länder som studerar på heltid (www.eurydice.org) och man vill undvika att följa Englands förslag om återinföring av avgifter. Istället för att återinföra skolavgifter ska man jobba för att hitta nya finansieringsformer.

“The abolition of fees was a major achievement, reflecting strongly-held views in Scotland about the way in which higher education should be funded - and for the

same reason, the Executive does not intend to follow the move to higher fee contributions being explored in England.

Diversifying the sources of income will be an important theme over the next decade - institutions will need to look hard at the possibilities of increasing income from self- or employer-funded students, from business and industry, from charitable research funders and other partners”

Education Department , 2003 B

Higher Education – behörighetskrav

Som avslutning på avsnittet om högskoleutbildning följer nu presentation av behörighetskrav fastställda i de undersökta länderna för dem som vill studera på högskolor, universitet och alla andra typer av institutioner. Hur ser antagningsförfarandet ut?

Alla fyra länder, oavsett socialpolitiska system, arbetar med ändringar av sina högskoleutbildningar för att uppfylla målet om fri tillgång till utbildning till alla medborgare, insatser görs huvudsakligen för vuxna studerande och studerande från ovana studiemiljöer. Varje land har dock sina specifika regler vad gäller antagningsförfarande. Reglerna kan innefatta krav på avslutade studier, yrkeserfarenhet eller inträdesprov och tester. I Sverige fördelas platserna med minst en tredjedel av studenter intagna på grundval av betyg, minst en tredjedel av studenter är intagna på grundval av högskoleprov i kombination med yrkeserfarenhet. Hos en del utbildningar måste studenterna uppfylla vissa specifika kriterier uppsatta av Universiteten eller högskolorna (www.hsv.se). Avgångsbetyg från studier på sekundär nivå (t.ex. gymnasiet) spelar avgörande roll i Tjeckien, Italien och Skottland. Förutom avgångsbetyg krävs i Skottland för utbildningar med yrkesinriktning, däribland socionomutbildning, även kvalifikationscertifikat. Dessa certifikat är ett slags intyg och betyg från arbetsgivare. Det betyder att studenterna förutom ett bra skolbetyg även måste ha viss yrkeserfarenhet från det yrke de vill utbilda sig till. Avgångsbetyg i alla länder, utom Sverige, erhålls efter ett genomfört examensprov. För att komma in på universitet eller högskola i Tjeckien och i Italien måste studenterna även genomgå ett högskoleprov. Högskoleprov som behörighet till studier finns också i Sverige men utformningen av dessa prov skiljer sig igen mellan

Sverige och de andra länderna. I Italien och Tjeckien är det institutioner som utformar högskoleprovet, i Sverige är provet utformat av en central myndighet.

Sammanfattande skillnader

Efter genomgången av högskoleutbildningssystemen i Sverige, Tjeckien, Italien och Skottland kan vi konstatera att samtliga länder arbetar med anpassning av systemen för att öka kompatibilitet och överskådlighet. Samtidigt finns det fortfarande skillnader i bl. a. inträdesförfaranden, betygssystemen och examina. Skillnader beror på traditioner i utbildningssystemen. Generellt ställs det högre krav på studenter i Italien, Tjeckien och Skottland att bli antagna till högskoleutbildning än det görs i Sverige. Men omvänt kan man säga att det svenska antagningsförfarandet tar större hänsyn till grupper från ovana studiemiljöer och har kommit längst i arbetet med att skapa lika förutsättningar för sina medborgare. I *Figur 2* sammanfattas data för varje tematisk del

Figur 2-Högre utbildning

	Typ av institutioner			Utbildningens längd			Inträdesförfarande
	Universitet	Högskolor	Andra former	År	Veckor	Poäng	
Sverige	13 statliga	23 statliga	Privata högskolor delvis finansierade av statliga Bidrag	Generellt mellan 2-4 år beroende av typ av utbildning	1 skolår = 40 veckor	1 skolår = 40 poäng OBS! nationell system, 1 poäng = 1 vecka heltidsstudier	Avgångsbetyg, högskoleprov, Föregående utbildning, yrkeserfarenhet
Tjeckien	3 statliga	Över 20 både statliga och privata	Fakultet	Generellt 3-4 år oavsett utbildnings typ, vissa typer dock 4-6 år (medicin)	15 veckor = 1 termin, därefter följer examinations period 4-5 veckor + 1 vecka vinterlov och 2 månader sommarlov	1 skolår = 60 poäng OBS! ECTS system,	Avgångsbetyg, inträdesprov på institutions nivå, skriftligt/muntligt
Italien	51 statliga 12 privata 2 för utländska studenter	4 statliga, 2 privata drivna av katolska kyrkan	Institut, Higher schools	Generellt 3-4 år beroende av typ av utbildning, vissa 5-6 år (medicin)	1 skolår = 1 kalenderår inkl. examinations perioder och lov	1 skolår = 60 poäng OBS! ECTS system, 1 poäng = 25 timmar	Avgångsbetyg, högskoleprov
Skottland	14 (inkl. en Open University) statligt finansierade			Generellt 2-4 år, beroende av typ av utbildning	Data saknas	1 poäng = 10 timmarsarbete, 1200 timmar = ett läsår. OBS! eget poängsystem (SCQF)	Avgångsbetyg, för vuxna och studerande över 25 år speciella kurser för att få behörighet

ATT LÄSA TILL SOCIONOM

I detta avsnitt presenterar jag utformning av socionomutbildningar. Även detta avsnitt delas upp i olika teman i anslutning till valda indikatorer.

Valda indikatorer

I föregående avsnitt har jag ägnat mig åt att beskriva det generella högskolesystemet i de undersökta länderna. Vissa av indikatorer i det avsnittet återkommer även vid beskrivningen av socionomutbildningar. Längd av utbildningen, typ av utbildningsinstitution samt behörighetskrav är några av de jämförande indikatorerna. Men då denna studie även syftar till att jämföra om socionomutbildningar är teori eller metodinriktade, tillkommer en del andra indikatorer. Dessa är: utbildningens innehåll, andel praktik under utbildningen och examinationsformer. Dessa tre indikatorer behövs inte bara för att bedöma utbildningens inriktning utan också för att kunna diskutera om vilken kvalitet socionomutbildningarna håller. Att utbildningar bör hålla hög kvalitet hör inte bara till de övergripande målen inom EU, den känns viktigt även enligt Högskoleverkets utvärdering av socionomutbildningar i Sverige. Denna utvärdering lyfte fram en del brister, bl. a. vad gäller för låga krav på studenterna, brister i integrationen mellan teori och praktik och lärarnas kompetensutveckling (Högskoleverket, 2003 A).

Det empiriska underlaget

Tidigare komparativa studier om socionomutbildningar, Högskoleverkets utvärdering av socionomutbildningar i Sverige samt presentation av utbildningar på institutioner i Sverige, Tjeckien, Italien och Skottland är det underlag som jag kommer att använda mig av. Precis som i resten av studien är jag medveten om att information från internet är en källa vars pålitlighet är begränsad. Samtidigt bör den ses som ett komplement till tidigare studier och utvärderingar, eftersom den tillför viss aktualitet i ämnet. Komparativa studier görs visserligen numera ganska ofta, tack vare genomslag av globalisering, men det finns inte någon tidigare gjord studie om Tjeckien, Italien och Skottland. De flesta studier inriktar sig på att jämföra Sverige med England och USA, dvs. de länder som betraktas som grundare av ämnet socialt arbete. Det har dock redan visat sig i denna studie att Skottlands syn på utbildning skiljer sig från Englands syn samt att Tjeckiens och Italiens utbildningstradition är på många sätt specifikt (se t.ex. avsnittet om längden av den obligatoriska utbildningen eller avsnittet om antagningskrav till Universitet och högskolan).

Innan jag övergår till presentationen av socionomutbildningar vill jag poängtera att sammanfattningar till varje tematisk del innefattar information inhämtad från flera institutioner. De givna källhänvisningarna ska därför endast betraktas som exempel. En fullständig lista över institutioner med internetadresser kommer att presenteras i bilaga nr. 1. Läsaren får sedan själv inhämta information om respektive institution som är av intresset för honom/henne.

Att börja studera socialt arbete – behörighetskrav

Sammantaget kan man säga att i alla länder skiljer sig inte behörighetskraven till socionomutbildningar väsentligt från de generella behörighetskraven presenterade i avsnittet om högskoleutbildningar. På enstaka institutioner i Sverige kan personliga intervjuer komplettera de generella behörighetskraven och i Skottland är behörighetskrav något högre uppsatta för social omsorgsprogrammen än socionomprogrammen. I Skottland, i likhet med Sverige, skiljer man på program inriktade på social omsorg och program inriktade på socialt arbete. De som vill studera det sociala omsorgsprogrammet måste uppvisa antingen NVQ (National Vocational Qualification) eller SVQ (Scottish Vocational Qualification), ett slags CV som visar att man har praktiska kunskaper inom social omsorg. För att läsa programmet socialt arbete krävs huvudsakligen goda betyg, undantaget görs för dem som har studerat tidigare eller som har arbetslivserfarenhet. För de kan kraven mildras (www.socialwork.ed.ac.uk)². Men behörighetskraven kan variera mellan institutionerna. Exempelvis University of Dundee ställer inga krav på tidigare yrkeserfarenhet (www.dundee.ac.uk) medan Open University ställer direkt krav att de som ansöker till studierna ska vara yrkesverksamma och få utbildningen finansierad från sina arbetsgivare (www3.open.ac.uk). Ett alldeles speciellt krav har Glasgow Caledonian University. Deras studenter ska vara över 25 år och att ha en familj är inget hinder (www.gcal.ac.uk). En annan specialitet för Skottland består i att studenterna måste visa utdrag ur kriminalregistret (www.dundee.ac.uk). I Tjeckien måste studenterna, förutom ett bra avgångsbetyg, genomgå ett skriftligt test som testar studenternas allmänbildning men även kunskaper inom ämnen såsom sociologi, psykologi, filosofi, politologi, EU (www.fpf.slu.cz). Varje institution utformar egna tester. Samma situation som i Tjeckien

² För de som är intresserade av den skotska socionomutbildningen rekommenderar jag att besöka Scottish Social Services hemsida www.sssc.uk.com. Tack vare FAQ får man reda på allt ifrån behörighetskrav till karriärmöjligheter.

råder även i Italien, dvs. avgångsbetyg samt avklarad inträdesprov utgör krav på de studenter som vill läsa socionomprogrammet. I Sverige kan man antingen komma in tack vare slutbetyget från gymnasiet, tack vare väl genomfört nationellt utformat högskoleprov, ålder över 25 år samt minst fyraårig yrkeserfarenhet och/eller kombination av alla möjligheter (www.vhs.se, www.lu.se).

Vilka typer av institutioner utbildar socionomer?

Med hänvisning till avsnittet om typer av högskolor och den indelning som jag gjort med hjälp av UNESCO:s ISCED klassificering, kan man sammanfatta att merparten av socionomutbildningar i alla länder bedrivs på Universitet eller högskolor. Det betyder att någon typ av forskarutbildning erbjuds på nästan samtliga institutioner. Det finns dock ett undantag. Utav de tolv skolor i Tjeckien som utgör empiriskt underlag, finns det en institution som inte erbjuder forskarutbildning och kan därmed klassas som yrkeshögskola eller fackhögskola (www.spse.cz). Vad gäller andelen statliga och icke-statliga institutioner är även i detta avseende merparten av skolor i alla länder statliga. I Sverige finns det en skola som drivs av diakonistiftelse (www.sssd.se), i Tjeckien finns det en privat högskola (www.viap.cz) och en fakultet som driver utbildning tillsammans med frivillig organisation (www.upol.cz). Ett universitet i Italien har grundats av katolska kyrkan men profilerar sig idag inte som religiös institution (www.unicatt.it). I Italien och Skottland finns det så kallade Open Universities (www.unibz.it, www.open.ac.uk).

Trots det faktum att de flesta länder erbjuder socionomutbildning på statliga universiteten, finns det en betydelsefull skillnad i fråga om uttagning av skolavgifter. I Italien och Tjeckien har även statliga universitet möjlighet att ta ut skolavgifter (www.unipg.it), i Tjeckien tar vissa universitet avgift från studenter som vill läsa enstaka kurser och alla universiteten tar ut administrationsavgift vid anmälan till intagnings tester. De studenter som inte klarar av sin utbildning under den ordinarie tiden (exempelvis tre år för Bachelor examen) får betala för alla de extra terminerna de är tvungna att läsa för att avsluta studierna (www.fss.muni.cz). Uttagning av skolavgifter leder till frågan vilka möjligheter studenterna har att finansiera sina studier. I Sverige och Skottland finns det möjligheter för studenterna att erhålla studielån, i Tjeckien och Italien har man andra lösningar. I Tjeckien finns samma kurser och program för både heltidsstuderande och de som kombinerar arbete med studier. Själva utbildningsstrukturen, med mestadels icke-obligatorisk närvaro på föreläsningar och konsultationer och i förtid bestämda

examinationsperioder, gör det dessutom möjligt för studenterna att finansiera sin utbildning genom att arbeta extra (ett fenomen som bl.a. förekommer i USA). Studenter med bra betyg belönas med sänkta avgifter och stipendier, likaså studenter från ekonomiskt mindre gynnade familjer (www.muni.cz). Samma koncept används också i Italien, med andra ord länderna använder sig av inkomstprövade bidragssystem.

Hur långa är socionomutbildningarna?

I dagens läge har alla länder anammat rekommendationer från Bologna processen och generellt erbjuder treåriga Bachelor utbildningar och ett- till tvååriga Master utbildningar, även om marginella skillnader förekommer inom var och en av länderna. Skottland har kvar även sin ”gamla” tvååriga yrkesutbildning, efter vilken studenterna erhåller Diploma in Social Work, samtidigt som man tagit ett steg längre vid anpassningen till Bologna processen och erbjuder en extra Honour course på ett år (www.socialwork.ed.ac.uk). I Tjeckien finns både Master utbildningar som följer direkt efter Bachelor utbildningarna och *Master* utbildningar som inte gör det. De som inte följer direkt efter Bachelor utbildningarna är i snitt två år längre (www.ff.cuni.cz).

Vilka kurser innehåller utbildningarna?

Frågan handlar om huruvida utbildningar är generalist- eller specialistorienterade, dvs. om vilka grundläggande kunskaper om ämnet socialt arbete eller speciella kunskaper inom visst område av socialt arbete erbjuds till studenterna. Den handlar också om vilka möjligheter studenterna ges till att fördjupa kunskaper i valbara extra kurser. Dessutom kommer jag att jämföra proportionen mellan teoretiska ämnen och praktiska moment under utbildningen. Socionomyrket är trots sin akademisering ett praktiskt yrke och därför är det viktigt att titta på hur väl förberedda studenterna är för att utöva detta yrke. Vad gäller jämförelser av kurser, kommer jag inte att räkna upp varenda kurs, dels på grund av utrymmesskäl i denna studie, dels är det omöjligt att kunna tolka innehåll av vissa kurser endast utifrån de namn som kurserna ges. Med det menar jag bl.a. att i Sverige benämns en del kurser som kurser i socialt arbete och dessa kan innefatta allt ifrån introduktion av begreppet socialt arbete till metodologin (www.soch.lu.se). Däremot kommer jag att peka på skillnader i antalet kurser eller ämnen som man annars inte förväntar sig att hitta under socionomutbildningen, eftersom dessa åtskillnader kan bidra till diskussionen om utbildningars kvalitét. En ytterligare avgränsning i denna del är att avsnittet endast behandlar grundutbildningen (Bachelor utbildningen).

Inledningsvis vill jag påpeka att det inte var någon lätt uppgift att sammanfatta utbildningarna, eftersom det förekommer stora variationer. Det konstaterar också Högskoleverkets rapport om socionomutbildningar i Sverige (2003 A). Kursinnehåll i Skottland var annars överlag svårare att bedöma eftersom institutionerna inte presenterar kurser med namn utan bara beskriver dem i korthet (www.strath.ac.uk). Vissa institutioners kursinnehåll är ganska otraditionell. Exempelvis i Tjeckien och Italien finns valbara språkkurser som en del av socionomutbildningar och i Tjeckien ges kurser i IT och kommunikationslära. I Tjeckien finns även kurser i relaxationsteknik och icke-verbal kommunikation och teknik (www.viap.cz). Språkkurser erbjuds ofta i engelska, franska eller tyska men vid en institution i Italien finns även kurser i arabiskt språk och litteratur. (www.unibo.it). Kurser i egen utveckling under hela utbildningsperioder ingår i socionomutbildningar i Tjeckien (www.viap.cz). Kurser i religion och religionsrätt förekommer vid enstaka universitet i alla länder.

De skillnader i utbildningarnas innehåll, som kan utläsas, består främst utav antalet kurser per läsår, dvs. kursbredden. Både i Italien och Tjeckien innehåller studieplaner fler kurser per läsår än i Sverige och Skottland. Orsaken till olikheterna kan ha samband med utbildningssystemens utformning. Utbildningssystemen i Tjeckien och Italien är till större del uppbyggda på icke-obligatorisk närvaro och förutbestämda, fyra till fem veckors långa, examinationsperioder. Studenterna läser också ofta flera kurser samtidigt. Detta ger studenterna möjlighet, men också skyldighet, att anpassa och forma sin inläring. Färre antal kurser i Skottland kan ha samband med att utbildningen lägger större tyngdpunkt på praktisk tillämpning av teoretiska kunskaper, vilket återigen kan hänföras till den tradition som utbildning i socialt arbete har.

I övrigt innehåller utbildningarna, oavsett land och typ av institution, kurser i en del grundläggande teoretiska ämnen, som introduktion i socialt arbete, sociologi, psykologi, rättskunskap (allmän, straffrätt, socialrätt), samhällsekonomi, politik och förvaltning. I Tjeckien och Italien innehåller utbildningar ämnen som har anknytning till såväl social omsorg som socialpedagogik medan i Sverige och Skottland är dessa ämnen del av de två separat undervisade inriktningarna. Både i Sverige och i Skottland genomförs dock omstruktureringar av socionomutbildningar som sannolikt kommer att påverka även kursernas innehåll (www.strath.ac.uk).

Är utbildningar generalist eller specialist inriktade?

Svaret hänger samman med sättet hur länderna profilerar sina utbildningar. I Italien och Tjeckien presenterar man utbildningarna som generalistinriktade, trots att vissa kurser har ett tydligt specialistorienterat innehåll. Till viss del gäller det även Skottland, men där kan det bero på att socionomutbildningen länge har varit en kort yrkesorienterad utbildning som huvudsakligen vänt sig (och fortfarande vänder sig) till personer med yrkeserfarenhet. Den nya fyraåriga akademiska utbildning ses snarare som kompetensutveckling för de redan yrkesverksamma. I Sverige å sin sida satsar man på att förtydliga de specialiseringar som institutionerna erbjuder. De specialområden, som man inriktar sig på i Sverige, är inriktningar mot mångkulturellt och socialt arbete, social omsorg om äldre och funktionshindrade och socialpedagogik i bl.a. Mitthögskolan i Östersund, Stockholms universitet och Umeå universitet (Högskoleverket, 2003 A). I Tjeckien har bl.a. Universitetet i Ceske Budejovice och Ostrava inriktning mot vårdsektor (www.jcu.cz), i Olomouc finns inriktning mot frivilligt och humanitärt socialt arbete, eftersom utbildningen bedrivs tillsammans med Caritas, en frivillig religiös organisation (www.upol.cz). I Opava finns inriktning mot offentlig förvaltning och regional politik (www.fpf.slu.cz) och den privata högskolan i Prag har inriktning mot kommunikation och applicerad psykoterapi (www.viap.cz). I Italien finns inriktning mot europeiskt socialt arbete och pedagogik vid Universitetet i Sassari på Sardinien (www.uniss.it), i övrigt har många universitet inriktningar mot omsorg om barn och familj, avvikande beteenden och kriminalitet, även om de inte betraktar dessa utbildningar som specialinriktade. I Skottland har Universitetet i Glasgow beskrivit sin inriktning som specialiserad på residuell barnomsorg (www.strath.ac.uk).

Vilket är förhållande mellan teori och praktik?

Tyvärr redovisar inte alla institutioner i Tjeckien, Italien och Skottland hur stor del av utbildningen som utgör praktiskt arbete och när de gör det, är inte redovisningen konsekvent. I Tjeckien redovisas praktiken ibland i antalet veckor, ibland i antalet timmar per vecka (alt. per termin) eller antalet poäng. I Italien redovisas den i antalet timmar och i Skottland mestadels i antalet dagar. I Sverige redovisas praktiken i antalet poäng. Poängsystemen i Sverige och Tjeckien korresponderar dock inte med varandra, eftersom i Sverige använder man nationellt poängsystem, i Tjeckien av ECTS system. För

att kunna göra en jämförelse måste jag ta hjälp av den information om poängsystemen som jag redovisade i avsnittet om den generella högskoleutbildningen. Dessutom måste jag anta att studenterna arbetar åtta timmar per dag. Enligt det svenska poängsystemet motsvarar en högskolepoäng en veckas studier. I Tjeckien innefattar en termin ca tjugo studieveckor inklusive examinationsperiod på fyra till fem veckor (Eurydice, 2004). Efter dessa antaganden kan man göra en sammanfattning baserad på antalet timmar under hela utbildningen.

Det framkommer tydligt att i Skottland tillbringar studenterna längre tid på praktik än i de övriga länderna. Även om antalet timmar varierar från institution till institution, praktiserar de skotska studenterna i snitt ca 1200 timmar under hela utbildningen. Enligt bestämmelser i läroplanen till den nya socionomutbildningen, som håller på att implementeras vid institutionerna, bör studenterna tillbringa ”minst 200 dagar i praktiken på åtminstone två skilda verksamheter som förmedlar tjänster till minst två klientgrupper” (www.dundee.ac.uk, min övers.). Vilket omräknat till timmar betyder 1600 timmar ute i praktisk verksamhet. I Sverige organiserar de flesta institutionerna praktik under en hel termin samt ytterligare någon enstaka vecka. Undantaget är Mitthögskolan i Örebro som har två obligatoriska praktikperioder på sammanlagt 1200 timmar (30 poäng = 30 veckor*40 arbetstimmar). Den första praktiken är förlagd inom Norden, den andra utanför Norden. Praktiken utanför Norden anordnas i samarbete med högskolans internationella partners (www.mh.se). Omräknat till antalet timmar praktiserar de svenska studenterna ca 800 timmar under sin utbildning (20 poäng = 20 veckor*40 arbetstimmar). I Tjeckien är variationen mellan institutionerna stor, från ca 200 timmar till ca 600 timmar. Även i Italien varierar antalet timmar från ca 250 till ca 600 timmar.

Olikheter mellan länderna uppvisar återigen att frågan om huruvida socionomyrket är ett akademiskt ämne eller en profession långtifrån är besvarad. Bl.a. Walter Lorenz (2001) pekar i sin artikel ”Social Work in Europe – Portrait of a diverse professional group” på det faktum att även i länder med lång tradition av socialarbetarprofessionen råder ovisshet och osäkerhet. Denna osäkerhet blev inte mindre när utbyte av information och kontakter bland Europas länder tog fart. Lorenz säger att: “the social professions emerge as profoundly historical entities that do not follow a universal logic or principle (Hessle m.fl, 2001:9). Delade meningar råder enligt Lorenz bl.a. om socialt arbete är en “proper” profession, om socialarbetare verkar utifrån altruistiska övertygelser eller om de vill

utnyttja sina kunskaper till att ta kontroll över den gruppen de tjänar. Dessutom har socialt arbete som akademiskt ämne enligt Lorenz misslyckats med att utveckla en enad akademisk inriktning (ibid.). Detta överensstämmer med de resultat jag presenterade i avsnittet kursernas innehåll. I samtliga länder har en del av Universiteten och Högskolor egna institutioner för socialt arbete, men särskilt i Italien är det tydligt att socionomutbildningen inte har en klar plats i den akademiska världen. Socionomutbildningen bedrivs inom ramen av andra fakulteten, exempelvis Juridiska, Fakulteten för politisk vetenskap, Fakulteten för beteendevetenskap etc. (www.fmag.unict.it)

Problematiken med den praktiska delen av socionomutbildningen i Sverige handlar mer om problemet med anknytningen mellan teori och praktik än om antalet praktikperioder. I utvärderingen av socionomutbildningar citeras studenternas missnöje med bristande relevans mellan teoretiska studier och praktik utövad under handledning. Bedömargruppen konstaterar att ”Detta (bristande anknytning) är en svag punkt för en professionsutbildning [...] integrationen mellan praktiken och teoriundervisningen är en av de mest avgörande för den kvalitativa utvecklingen av socionomutbildningen” (Högskoleverket, 2003 A). Hur situationen ser ut i de övriga länderna är svårt att bedöma utan att ha liknande utvärderingar till hands men man kan anta att i större eller mindre grad tacklas man med liknande problem i alla länder. Möjligen i Skottland, med dess långvariga tradition av socionomutbildningen som professionsinriktad och certifieringen av socialarbetare är diskussionen inte lika uppenbar. I Tjeckien kan man åtminstone av studieplanen utläsa att kopplingen mellan teori och praktik tas tillvara, eftersom varje praktikperiod följs av ett moment med seminarier kring det praktiska arbetet (www.fpf.slu.cz).

Vilka examinationsformer använder länderna?

Vilka typer av examinationsformer används av länderna är också, tillsammans med kursinnehåll och anknytning mellan teori och praktik, en indikator på vilka krav man ställer på studenterna och vilken kvalitet i utbildningen man strävar efter. Examinationsformer hänger ihop med betygssystemet. Både examinationsformer och betygssystemet kritiserades hårt av studenterna i Högskoleverkets utvärdering (Högskoleverket, 2003 A). Kritiken ledde till åtgärder på vissa institutioner, t.ex. användning av tregradig betygskala vid C-uppsatser (ibid., s. 47).

Med bakgrund till tidigare information i avsnittet om högskoleutbildningar är betygssystemen i Tjeckien och Italien i enlighet med ECTS systemet, I Sverige och Skottland använder man fortfarande egna betygssystemen.

När det gäller examinationsformerna värderar alla länder sina studenter utifrån en blandning av skriftliga och muntliga tentamen, uppsatser, grupparbeten, närvaron vid seminarier och genomförandet av praktiken. De största skillnaderna finns i omfattningen av skriftliga och muntliga tentamen eller rättare sagt hur stor betydelse dessa två examinationsformer har i förhållande till andra examinationsformer. Vid studier på universiteten i Tjeckien examineras studenterna av tradition huvudsakligen via muntliga och skriftliga tentamen, som avslutar antingen en termin eller hela året. Dessutom tenterar studenterna även övergången till efterföljande termin. Studenterna bedöms av en nämnd bestående av ett antal lärare/docenter/professorer utnämnda av rektorn. Hela utbildningen avslutas med ett statligt prov. Provet är, trots benämningen, ämnesrelaterat (www.rect.muni.cz). Samma system tillämpas även i Skottland och Italien. Studenternas delresultat uppnådda genom skriftliga, muntliga tentamen, grupparbeten och seminarier registreras i studiecertifikat och utgör grund för examensbetyg. Studier avslutas med nationella skriftliga och muntliga prov som bedöms av en nämnd (www.sqa.org.uk , www.unifi.it)

Framställningen av examinationsformerna och betygssystemen visar att arbetet med ett synkroniserat studievärderingssystem är krävande. Trots att fem år har gått sedan bestämmelsen om införandet av ECTS som det enda betygsinstrument vid högskolor i EU länderna, befinner sig Sverige och Skottland fortfarande i diskussionsfasen. Bertil Holmberg, universitetslektor i oorganisk kemi vid Lunds universitet för fram egen erfarenhet av ECTS system. Bertil Holmberg var en av de 25 europeiska lärare vars uppgift var att förmedla informationen om ECTS system från Kommissionen till sina respektive länder. Han tycker att problemen kan uppstå huvudsakligen på tre områden. Dels i den praktiska hanteringen av hur studenternas arbetsinsatser i förhållande till läsårs längden ska mätas, dvs. hur svår kursen egentligen är i förhållande till andra kurser. Dels i avgränsningen av olika arbetsmoment i kursen, dvs. om exempelvis fallstudier ska bilda en egen kurs (www.lu.se). Det sista området, som enligt Holmberg vållar stora diskussioner i Sverige, är betygsskala. Fördelning i sju gradig skala istället för tre gradig (VG, G, IG) anses av vissa som finare medan andra tycker att skalans procentuella

fördelning (A=bästa 10 %, B=följande 25 % etc.) är ”förkastligt” (ibid.). Holmberg avslutade sin debattartikel med att uttrycka önskan om att göra ECTS systemet mer ”läsvänlig” för att skingra de tvivel systemet framkallar. Samtidigt tror han inte på att ECTS skalan ersätter den svenska betygsskalan men som jag redan nämnt har Utbildningsdepartementet lagt fram förslaget om fullt införande av ECTS systemet.

Sammanfattande skillnader

Istället för att använda tabellform kommer jag kort att sammanfatta avsnittet enligt de valda temana. Sammanfattningen bör underlätta för läsaren att få en helhetsbild över socionomutbildningar i de undersökta länderna.

Behörighetskrav

För att läsa i Sverige behövs antingen ett avgångsbetyg eller avklarat högskoleprov, eventuellt kan studenten tillgodoräkna sig tidigare studier. Den som är över 25 år och viss yrkeserfarenhet kan bli antagen på dessa premisser. För att läsa i Tjeckien och Italien måste studenten förutom avgångsbetyg klara av institutionens intagnings tester. För att läsa i Skottland, krävs bra betyg och vid många institutioner även yrkeserfarenhet dokumenterad i särskilt certifikat.

Utbildningsinstitutioner och finansiering av utbildningen

I alla länder utbildas socionomer vid universiteten och högskolor av huvudsakligen statlig typ. I Sverige kommer studenten att kunna finansiera sin utbildning genom ett studielån. Även i Tjeckien och Italien utbildas socionomer vid universiteten och högskolor men studenten måste vara beredd på att själv finansiera sin utbildning, eftersom även statliga institutioner har möjlighet att ta ut skolavgifter. Eventuellt kan han/hon vara berättigad till sänkta avgifter i form av stipendier eller på grund av sin ekonomiska situation. Han/hon kan också välja att läsa vid sidan om sitt ordinarie arbete. I Skottland kan man på de flesta universiteten få studierna subventionerade av Student Award Agency for Scotland (SAAS). Att läsa vid Open University kan dock endast yrkesverksamma vars utbildning finansieras av arbetsgivaren och vid Glasgow Caledonian University ska studenterna vara över 25 år och får även ha en familj.

Längden av utbildningen

Skillnaderna mellan länderna är endast marginella. I Skottland kan man välja att antingen läsa två år och erhålla ett diplom eller att läsa fyra år och erhålla hedersexamen. I övriga länderna läser man tre till fyra år för att uppnå Bachelor examen.

Kursinnehåll

I alla länder läser man ett antal grundläggande ämnen, exempelvis introduktion i socialt arbete, sociologi, psykologi, rättskunskap, samhällsekonomi och politik och förvaltning. Annars erbjuds det en stor variation av kurser, varav det bredaste kursutbudet tycks finnas i Tjeckien och Italien. Kursbredden har samband med ländernas utbildningstradition där studenterna ges möjlighet att anpassa sin inläring till utbildningen. En del av de valbara kurserna är dessutom ganska otraditionella, åtminstone med svenska mått. Kursutbudet i Tjeckien och Italien erbjuder bl.a. språkkurser, IT och kommunikationslära, kurser i relaxationsteknik etc. Kursutbudet i Skottland är svårast att bedöma eftersom de flesta universitetet inte anger kurser med namn.

Generalist eller specialist utbildning

Utbildningar i Sverige har på senare år börjat erbjuda specialinriktningar, t.ex. mot mångkulturellt och internationell socialt arbete, social omsorg, socialpedagogik etc. I Tjeckien och Italien profilerar inte institutionerna sina utbildningar som specialistinriktade även om det utifrån studieplanerna framgår som om de erbjuder inriktning mot speciella områden. Dessa områden är bl.a. offentlig förvaltning och regional politik, omsorg om barn och familj, kriminalitet, charitativt arbete etc. Skottland med sin långa tradition av socionomutbildning framhäver mer vikten av praktisk erfarenhet inom olika områden än om utbildningen är generalist- eller specialistinriktad. Det är endast universitetet i Glasgow som lyfter fram sin specialinriktning mot residuell barnomsorg.

Förhållande mellan teori och praktik

Skottland är längst framme vad gäller praktisk tillämpning av teoretiska kunskaper, studenterna är ute i praktik i snitt ca 1200 timmar. Detta kan jämföras med Sveriges ca 800 timmar (med undantag för Mithögskolan vars praktikperioder är längre) och Tjeckiens och Italiens snitt på 200 – 600 timmar.

Examinationsformer och betygssystem

I alla länder examineras studenterna med hjälp av skriftliga och muntliga tentamen, grupparbeten, seminarier och uppsatser. De stora skillnaderna ligger i den status som dessa examinationsformer har under utbildningsperioden. Till skillnad från Sverige består examinationsförfarandet i Tjeckien, Italien och Skottland av ett antal delresultat från olika examinationsformer som vägs in vid bedömningen av studenternas resultat från nationella prov. Dessa prov avkunnas inför en lärarnämnd utsedd av universitetsrektor.

Vad gäller betygssystemen skiljer sig Sverige och Skottland i det avseende att länderna använder egna betygsskalor och poängsystem. Det finns dock planer i båda länderna att anpassa systemen till det internationella poängsystemet ECTS med sjugradig betygsskala, som redan tillämpas i Tjeckien och i Italien.

Avslutningsvis vill jag påpeka att detta avsnitt har visat att det krävs ytterligare satsningar från alla länder för att öka insyn i utbildningssystemen. Inte minst i Tjeckien och Italien där mycket av informationen från institutionerna inte finns tillgänglig på engelska. Det gör det svårt inte bara för potentiella studenter utan också för de forskare som vill genomföra komparativa studier att få en uppfattning om hur utbildningssystemen fungerar.

HUR GÅR DET FÖR DEN GEMENSAMMA UTBILDNINGSPOLITIKEN?

I detta avsnitt sammanfattar jag hela studien och med hjälp av ett antal teorier och tidigare studie diskuterar de slutsatser som studien kommit fram till.

Utbildningssystemen och välfärdssystem

Syftet med denna studie har varit att analysera socionomutbildningar i Sverige, Tjeckien, Italien och Skottland för att klargöra hur långt länderna kommit med arbetet att uppfylla målen med gemensam utbildningspolitik. Studien skulle besvara följande frågor: Hur ser utbildningssystemen ut i respektive land? Hur är socionomutbildningar utformade i respektive land? Hur skiljer sig socionomutbildningarna åt? Hur ska vi förklara dessa skillnader? Den sista frågan ska besvaras med hjälp av svar på de tre föregående frågor och förhoppningsvis inbjuda till vidare diskussion om europeisk utbildningspolitik och

socionomutbildningars framtid. Först ska jag sammanfatta vad denna studie har visat oss om utbildningssystemen i Sverige, Tjeckien, Italien och Skottland.

Med bakgrund av ländernas socialpolitiska system och med bakgrund av Bologna Deklarationen har studien kommit fram till att i fråga om statens ansvar för utbildningspolitik på primär och sekundärnivå finns det *inga* stora skillnader mellan länderna. Staten har det största ansvaret för organisering och finansiering av utbildningen, även om en del av ansvaret lagts på regional eller kommunalnivå. Privata inslag, utom när det gäller lärarpersonal, är tillåtna i alla de undersökta länderna, trots att dessa inslag är mer restriktiva i Sverige jämfört med de övriga länderna (Eurydice, 2001). Skillnader har inte heller hittats vad gäller finansiering av högre utbildning, både statliga och icke-statliga institutioner i alla länder finansieras till större delen genom statliga subventioner. Gemensamt för alla länder är att institutionerna som bedriver högskoleutbildning via lagstiftning har fått högre autonomi i fråga om organisering av utbildning och finansiering än fallet är med institutionerna som bedriver utbildning på primär och sekundär nivå. Det kan förklaras med att staten vill behålla större kontroll över den primära och sekundära utbildningen, så att alla medborgare har möjlighet att tillägna sig grundläggande kunskaper och färdigheter. När det gäller högre utbildningen har dock skillnader hittats i fråga om medborgarnas tillträde till högre utbildningen. Trots att alla länder i sin lagstiftning betonar vikten av att bereda tillträde för alla medborgare, är detta tillträde mer begränsat i Tjeckien och Italien än i det är i Sverige och Skottland. I Tjeckien och Italien finns inte möjligheten att finansiera studier via studielån, studenterna måste ofta finansiera sina studier genom ett avlönat arbete eller via stipendier. För studenter från ekonomiskt mindre gynnade familjer finns det också möjlighet att få avgifter reducerade (www.muni.cz). Skillnader har även hittats i betygssystemen och examina. Medan som Tjeckien och Italien använder sig av poängsystem och examina beteckningar enligt Bologna Deklarationen, har Sverige och Skottland kvar de egna systemen. Förslag till ändringar är dock på gång i båda länderna (Eurydice, 2004).

De slutsatser som denna studie kommit fram till behöver inte betyda att de välfärdssystemen definierade av Esping-Andersen inte existerar utan att de måste ses i ett nytt, bredare perspektiv. Enligt bl.a. Mann (i Kennett, 2001) bör begreppet välfärdsstat omvärderas eftersom staten inte längre kan ses som en ”isolerad, ogenomtränglig enhet” (ibid., s. 4 – min övers.). Välfärden handlar inte längre bara om omfördelning av

ekonomiska resurser från staten. I dagens nationer interagerar fler aktörer som alla bidrar till välfärden. Statens funktion är att sätta upp grundläggande regler för både individernas och sociala aktörernas skyldigheter gentemot samhället (Mann, 2001). De flesta länders utveckling har påverkats av en rad ekonomiska och politiska händelser från 1970-talet fram till nutiden. Privatisering liksom globalisering har lett till att vi idag inte kan hitta renodlade former av socialdemokratiska, korporativistiska eller liberala regimer. Istället hittar vi nationellt specifika blandningar av välfärdsregimer (ibid.). Mest tydligt är detta i Tjeckien som efter kommunistregimens fall kombinerat tidigare traditioner med införande av marknadsekonomi. Organiseringen av utbildningen är densamma som under den centraliserade ekonomin, förutom att staten överlämnat en del av styrning till regioner, kommuner, utbildningsinstitutioner och privata aktörer. Även den socialdemokratiska regimen i Sverige har fått släppa in privata aktörer och frivilliga organisationer. Å andra sidan i Italien är den katolska kyrkans påverkan, åtminstone inom utbildningsområdet, inte lika självklar som för bara några decennier sedan.

Deacon (i Kennett, 2001) sammanfattar denna utveckling av "nedskärning och omorientering" av välfärden som påverkar nationernas "oförmåga" att behålla autonoma välfärdsregimer på följande sätt:

`The social policy of a country or locality is no longer wholly shaped (if it ever was) by the politics of the national government. It is increasingly shaped...by the implicit and explicit social policies of numerous supranational agencies, ranging from global institutions [...] supranational bodies [...] to supranational non-governmental agencies...`

i Kennett, 2001: 28

Dessa ovanstående rader ger en förklaring till varför denna studie inte hittat avgörande skillnader mellan länderna men faktum är att vissa skillnader ändå har hittats. Vad beror dessa på? Flera gånger i denna studie har jag nämnt ordet *traditioner* (t.ex. s. 19) när jag sökt förklara varför vissa saker fungerar annorlunda i Sverige än exempelvis i Tjeckien. Det går nämligen inte att bortse ifrån att trots globalisering har nationer som komparativa enheter fortfarande betydelse. De som är medborgare inom nationer har ett visst förhållningssätt gentemot omvärlden som formats genom historia, överförs från generationer till generationer, ett förhållningssätt som brukar kallas kultur eller mentalitet.

Denna kultur/mentalitet består av de erfarenheter, värderingar och intryck som individer utsatts för under sina liv (Daun, 1998). Daun har studerat den svenska mentaliteten utifrån perspektiv som "den svenska ensamheten", sättet att uttrycka känslor på, "den svenska konfliktundvikande" etc. och jämfört den med bl.a. Finland och Italien. Och även han har kommit fram till att, trots förändringar i tid och rum och ökad påverkan från omvärlden, har svenskarna en gemensam bakgrund i form av den svenska historien. Historien har "format det svenska samhällets levnadsramar, även ramarna för oreflekterat tänkande och kollektiva förhållningssätt, och som därmed format mentaliteten" (ibid., 1998:233). Papakostas menar i sin teori om stater och organisationer att förklaringen till varför stater ser ut som de gör finns i "den samlade bilden av intressekonflikters historia" (Papakostas, 1998:208). Varje stats utveckling pågår i flera delprocesser på samhällsnivå. Under dessa delprocesser formas staten genom en kamp mellan olika grupper eller samhällsklasser och dessa gruppers krav och motsättningar. Kraven och motsättningar återspeglas senare vid varje utveckling (ibid.). Varje stats utveckling är därför en samlad bild av de kamper som staten fick genomgå under sin uppbyggnad. Utvecklingsfaser och intressekonflikter som formade dagens stater är mycket varierande, därför är varje lands historia unik och inte ens EU kan tränga genom medborgarnas levnadssätt och ländernas organisationsstrukturer som redan är etablerade. Den Europeiska Kommissionen själv är väl medveten om varje nations specifika egenskaper i fråga om socialpolitik. I White Paper on social policy står det att EU:s makt över medlemsländerna begränsas genom så kallad subsidiaritets princip, enligt vilken: "[...] the Union shall take action only if, and in so far as, the objectives cannot be sufficiently achieved by or within the Member States themselves [...]" (i Kennett, 2001:35).

Dauns och Papakostas studier och EU:s dokument är förklaringar till varför Sverige och Skottland fortfarande inte infogat ECTS poängsystem, varför Tjeckien och Italien har andra studiefinansieringssystem. Länderna har till viss del anpassat sina utbildningssystem till det "nya", globaliserade samhället, men samtidigt tagit hänsyn till den kultur och tradition som deras medborgare är vana vid. Som själv uppvuxen med det tjeckiska utbildningssystemet kan jag lätt förstå varför alla ändringar i utbildningen i Sverige stöter på motstånd. Jag själv har varit tvungen att anpassa mig till något jag inte var van vid och som jag ibland fortfarande har svårt att förstå. Jag tror inte att det är omöjligt att skapa jämförbar utbildningspolitik men det är ingen lätt uppgift.

Bologna processen och socionomutbildning

Förutom att studera de undersökta länderna i ett socialpolitiskt perspektiv skulle studien genom jämförelse av socionomutbildningar visa vilka skillnader och därmed eventuella hinder som finns för att uppfylla Bologna Deklarationen finns inom en konkret ämnesinriktning. Genom att studera kursinnehåll, andel praktik under utbildningen samt examinationsformer skulle studien dessutom bidra till diskussionen om kvalitén i utbildningen.

I sammanfattningen av avsnittet om socionomutbildningar har jag nämnt att skillnader mellan länderna finns både i fråga om behörighetskrav, antagningsförfarande, poängsystem och examina. Exempelvis i Tjeckien och Italien är det betydligt svårare att komma in på universitet och högskolor eftersom studenterna inte bara ska ha bra betyg utan också klara av muntliga och skriftliga tester. I Skottland ska de studenter som är intresserade av socionomutbildningen visa upp ett certifikat som bevis på att de har praktiska kunskaper från socialt arbete. Även examinationsprocessen är mer krävande i Tjeckien, Italien och Skottland än den är i Sverige. Att poängsystemen inte heller överensstämmer eftersom en ECTS poäng i Tjeckien och Italien motsvarar 25 arbetstimmar medan en poäng i Skottland motsvarar tio arbetstimmar gör inte det lättare för dem som vill diskutera kvalitét. Det enda som man kan förlita sig på är att institutionerna är måna om att göra utvärderingar av eget arbete såsom det har gjorts i Sverige av Högskoleverket. Enligt Eurydice portalen finns det i varje land myndigheter ansvariga för utvärdering av högre utbildning (www.eurydice.org). Inom själva Europeiska Unionen har ett nätverk för kvalitetssäkring inom högre utbildning ENQA (European Network for Quality Assurance) bildats. Nätverket ska vara en mötesplats för medlemsländer som på detta sätt kan diskutera kvalitét av högre utbildning (www.enqa.net). Men tyvärr har jag inte lyckats hitta utvärderingar i ämnet socialt arbete vare sig på de nationella myndigheters hemsidor eller på nätverkets hemsida, utom i Sverige. Det behöver inte betyda att Tjeckien, Italien och Skottland är dåliga på att göra utvärderingar, men det visar på ett behov av bättre förmedling av information. Inte minst med tanke på den språkliga barriären är det viktigt att länderna är mer aktiva i att förmedla och uppdatera information om sina utbildningar via Unionens gemensamma organisationer.

I föregående avsnitt har jag bl. a. presenterat Papakostas teori om varför det överhuvudtaget finns skillnader mellan länderna. De historiska aspekterna som bidrar till staters utformning påverkar även utveckling av statliga organisationer. Stater är inte bara formade genom intressekonflikter inom dem själva utan också i konkurrens med andra stater. För att kunna klara av konkurrensen bygger varje land upp sin organisationsstruktur genom ”användande av organisatoriska idéer som utvecklats annorstädes (Papakostas, 1998:209). Sättet att bygga upp organisationsstruktur är återkommande under varje ny utvecklingsfas. Därför är organisationsstrukturer relativt opåverkbara av förändringar i omgivningen. Papakostas kallar detta för ”strukturell inlåsning” (ibid.:209). Lundström & Sunesson (2000) har konstaterat att arbetsformer i organisationer som bedriver socialt arbete är stort sett likadana som vid början på 1900-talet och ”vissa drag” liknar socialt arbete såsom det bedrevs på 1500-talet (Lundström & Sunesson, 2000:70). Förändring kan enligt Lundström & Sunesson åstadkommas genom att bygga upp alternativa organisationsstrukturer (ibid.). I viss mån instämmer även Papakostas i Lundström & Sunessons påstående. Papakostas säger att för att alternativa organisationsstrukturer ska uppstå, krävs en ”löskoppling” av nya resurser från gamla, rigida resurser. Gamla och nya organisationer kan på så sätt utvecklas sida vid sida. När det gäller statliga sektorer är dock både de gamla och nya organisationerna beroende av samma resurser, därför är gamla organisationer snarare ett hinder för de nya. (Papakostas, 1998). Resonemanget är väl applicerbar på utbildningspolitik och universitet och högskolor som bedriver socionomutbildning. Trots att skolorna har autonomi i fråga om utbildningens utformning och deras organisationsstruktur är företagslik, har deras arbetssätt inte nämnvärt förändrats. Även om länderna implementerar föreskrifter i Bologna Deklarationen och anpassar exempelvis examinationsformer, är själva sättet att organisera och bedriva undervisning sig likt minst en generation tillbaka. Detta kan ha samband med att både statliga och privata skolor är till stor del finansierade av statlig sektor och är därmed beroende av samma ekonomiska resurser.

En annan aspekt i skolornas stela undervisningsmetoder har att göra med själva ämnet socialt arbete. I en tidigare studie om socionomutbildningar från 1995 konstaterar en del forskare att när det gäller skapandet av en internationaliserad ”world view” på socialt arbete har länderna släpat efter (Watts m.fl., 1995). Trots att sociala problem som fattigdom, hemlöshet, misshandel, flyktingar etc. är problem som existerar världen över, har globaliseringen inte slagit genom på samma sätt som i andra områden, exempelvis

ekonomi (ibid.). Denna studie har genomförts före Bologna Deklarationen, alltså skulle man kunna tro att situationen idag skulle bli annorlunda. Men i en artikel presenterad i anslutning till konferensen om internationella normer inom socionomutbildningar i Dubrovnik 2000 ifrågasätter bl.a. Malcolm Payne (2001) möjligheten att skapa internationella normer för socionomutbildningar. Payne förklarar sitt ställningstagande med att länderna bör lösa sociala problem på basis av sina egna kulturella och historiska förutsättningar. Internationella normer inom socionomutbildningar bör bygga på ländernas egna kvalifikationsbehov för dem som ska utöva socialarbetaryrket. Endast på detta sätt och genom ständiga kritiska utvärderingar kan länderna bidra till att skapa en internationaliserad socionomutbildning (ibid.). I samma skrift diskuterar Walter Lorenz huruvida det är möjligt att hitta en universell definition av ämnet socialt arbete. Hans slutsats är att det *inte* går eftersom socialt arbete är "kontextuellt" i sin natur, dvs. vad är socialt arbete beror på det historiska och politiska sammanhanget i vilket socialt arbete befinner sig i (ibid.). Problematiken med själva begreppet uppmärksammas även av en utvärdering av socionomutbildningar och socialomsorgsutbildning gjord 2003 av Höskoleverket. Enligt denna utvärdering finns det många besläktade yrken med socialt arbete och socialomsorgsutbildningen och hur dessa yrken definieras "[...] bestäms av varje lands historia och politik, och varierar kraftigt internationellt sett" (Höskoleverket, 2003 B).

Vad blir kontentan av denna diskussion om socialt arbete och socionomutbildningar? Paynes ställningstagande likaså Lorenz ställningstagande och Höskoleverkets slutsatser sår mer tvivel än klarhet för oss socionomstuderande. Vi kan fortfarande inte vara säkra på att de kvalifikationer som vi tillägnat oss i ett land räcker till att kunna söka arbete i ett annat EU land. I detta avseende har Bologna Deklarationen inte haft någon inverkan ännu. För att, liksom i fråga om de generella utbildningssystemen, kommer vi alltid tillbaka till konstaterandet att varje land är unikt och att bryta gamla traditioner är en långvarig process. Vad som däremot kan kännas tryggt är att länderna har kommit en lång bit in på vägen mot att infria Bologna Deklarationens intentioner.

AVSLUTANDE KOMMENTAR

Jag har i denna studie koncentrerat mig på att konkret beskriva utbildningssystemen och socionomutbildningar för att förmedla kunskaper till alla som är intresserade av ämnet socialt arbete. Jag har haft personliga erfarenheter från utbildningsväsendet i Tjeckien och Sverige, däremot Italiens och Skottlands utveckling inom detta område har för mig varit okänd. Min förhoppning var att skapa mer förståelse för nationella skillnader och ge läsaren möjlighet att fundera över hur vi skulle kunna ta lärdom av varandra för att förbättra undervisningen. Det är ju trots allt vad även den Europeiska Kommissionen poängterar och vad Bologna Deklarationen strävar efter – forma en utbildningspolitik som gör alla medborgare lika förutsättningar för att skaffa sig en utbildning. Medveten om alla de diskussioner som vi fört under min utbildning till socionom, bl.a. om yrkets status, avsaknad av flera praktiska moment etc., ville jag veta om det finns något att hämta från andra länders sätt att bedriva socionomutbildningen. Redan under genomläsningen av tidigare studier har jag förstått att de grundläggande frågorna, som vi diskuterat under min utbildning, har också varit föremål för diskussioner i andra länder. Därför har jag också valt att undersöka skillnaderna, eftersom det uppenbarligen inte finns några svar att ge varför vi trots många diskussioner, seminarier, kongresser etc. inte vet vilken position ska det sociala arbetet ha i den akademiska världen. De ”låsta konstruktionerna” vad gäller undervisningsformer på socialhögskolor korresponderar väl med Papakostas term ”strukturell inlåsning”. För att förklara skillnader mellan länderna har jag valt organisationsteori. Förklaringar inom detta teoretiska perspektiv har korresponderat väl med mitt syfte att konkret beskriva vad som sker på högskolor och universitet. Men exempelvis implementeringsteorin tar också upp förklaringar till varför förändringar inom statlig sektor är en långvarig process. För denna studie har dock implementeringsteorin inte varit någon lämplig utgångspunkt, eftersom det skulle bl.a. behövas djupare analys av varje lands utbildningspolitiska system, inklusive lagstiftning. Utbildningspolitiken är tämligen en bred sektor, vilket jag fick erfara när jag sökte material till denna studie. Bara på EU:s hemsida finns det en uppsjö av rapporter som berör olika delar av utbildningspolitiken, från statistiska rapporter om lärarnas löner till metodologiska studier om organisering av utbildningssystem. Samma sak gäller de nationella hemsidorna. Självklart finns det mycket intressant läsning i varje rapport men studiens volym skulle ha ökat avsevärt.

Det finns också mycket mer att lära om socialt arbete. För kommande studier skulle det exempelvis vara intressant att få ta del av åsikter om undervisningen och EU:s dokumentens påverkan på undervisningen från ansvariga studieledare på universiteten och högskolorna. Det skulle också vara intressant att höra vad studenterna i andra länder tycker om kopplingen mellan det som undervisas i skolan och verkligheten ute på fältet. Hur väl förberedda tycker de de är för sin framtida roll? Sist men inte minst finns det behov av ständig uppdatering av utvecklingen på området och därför bör det göras fler studier av denna slag. I slutändan tjänar det yrkets status och rykte.

KÄLLFÖRTECKNING

Litteratur

Daun, Åke (1998) *Svensk mentalitet*. Smedjebacken: Fälth & Hässler

Denk, Thomas (2002) *Komparativ metod – förståelse genom jämförelse*.

Lund: Studentlitteratur

Hessle Sven (ed.), Lorenz Walter, Payne Malcolm & Zavrsek Darja (2001),

International Setting of Higher Social Work Education. Edsbruk :Akademitryck AB

Kennett, Patricia (2001) *Comparative Social Policy*. Buckingham: Open University

Press

Labonté-Roset Christine, Marynowicz-Hetka Ewa & Szmagalski Jerzy (2003), *Social*

Work Education and Practice in Today's Europe. Challenges and the Diversity of

Responses. Katowice: CEI¹sk

Leth, Göran & Thurén, Torsten (2000) *Källkritik för internet*. Stockholm: Styrelsen för

psykologiskt försvar

Lorenz, Walter (2001), "Portrait of a diverse professional group", i Hessle, Sven (ed.),

International Standard Setting of Higher Social Work Education. Edsbruk:

Akademi Tryck AB

Lundström, Tommy & Sunesson, Sune (2000), "Socialt arbete utförs i organisationer", i

Meeuwisse, A., Sunesson, S & Swärd, H., red.: *Socialt arbete. En grundbok*. Falköping:

Natur och Kultur

Meeuwisse Anna, Sunesson Sune & Swärd Hans (2000), *Socialt arbete. En grundbok*.

Falköping: Natur och Kultur

Papakostas, Apostolis (1998), "Tröghet och anpassning i stater och företag", i Ahrne, G

red.: *Stater som organisationer*. Nerenius & Santéus förlag

Payne, Malcolm (2001), "Social work education", i Hessle, Sven (ed.), *International Standard Setting of Higher Social Work Education*. Edsbruk: Akademityck AB

Watts, Thomas D (ed.), Elliot, Doreen & Mayadas Nazneen S (1995), *International Handbook on Social Work Education*. London: Greenwood Press

Rapporter/Avhandlingar/Styrdokument

Brhelova, Zdenka (2002), *Sverige och Tjeckien på väg mot den gemensamma arbetsmarknadspolitiken: en komparativ studie*

<http://www.socbetbib.lu.se/epubl/sochC02.htm>

Europeiska Unionens Råd (2002) *Detaljerad arbetsprogram för uppföljning av målen för utbildningssystemen i Europa*. Bryssel

Eurydice (2001) *Financial Flows in compulsory education in Europe*. Bryssel: Eurydice

Eurydice (2004), *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2003/2004*. Bryssel: Eurydice

Scottish Social Services Council (2004), *The Framework for Social Work Education in Scotland*. Minister for Education and Young People

Scottish Qualifications Authority (2004), *Your Exams 2004*. Scottish Qualifications Authority

Skolverket 2003:236, *Beskrivande data om barnomsorg, skola och vuxen utbildning 2003*. Skolverket

UIV (2002), *Struktury systémù vzdìlavání, poèateení odborné pøípravy, a vzdìlavání dospìlých v zemích Evropské unie*. Praha

UNESCO (2003), *Global Education Digest 2003, Comparing Education Statistics across the World*. UNESCO

http://www.uis.unesco.org/ev_en.php?ID=2867_201&ID2=DO_TOPIC

Education Department (2003 A), *A world of opportunity, A Guide to Education and Training in Scotland*. Education Department

Education Department (2003 B), *A Framework for Higher Education in Scotland: Higher Education Review Phase 2*. Education Department

Högskoleverket (2003 A), *Socialt arbete, En nationell genomlysning av ämnet*. Stockholm:Högskoleverket

Högskoleverket (2003 B), *Social omsorgsutbildning och socionomutbildningen, en översyn*. Stockholm:Högskoleverket

Högskoleverket (2004 C), *Intäkter för forskning och forskningsutbildning 1997- 2002*. Stockholm:Högskoleverket

Utbildningsdepartementet (2004 A), *Mål med Bologna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Utbildningsdepartementet (2004 B), *Högre utbildning i utveckling – Bologna processen i svensk belysning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Internet länkar

Europeiska Unionen – European Credit Transfer System ECTS

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html#2

Eurydice - National summary sheets on education systems in Europe

(http://www.eurydice.org/Documents/struct2/frameset_EN.html)

Lund Universitet hemsida – Bertil Holmbergs artikel om ECTS

http://www.lu.se/intsek/eu_program/socrates/ects.html

Åbo Akademi – ECTS huvuddrag

(http://www.abo.fi/fa/stuby/bologna/ECTS_Key%20Features%20SV.pdf)

Education Department Scotland hemsida

www.scotland.gov.uk

European Network of Quality Assurance in Higher Education

www.enqa.net

Eurydice hemsida

www.eurydice.org

Högskoverkets hemsida

www.hsv.se

Institut för information om utbildning i Tjeckien hemsida

www.uiv.cz

Scottish Qualification Authority hemsida

www.sqa.org.uk

Scottish Social Services Council hemsida

www.sssc.uk.com

Skolverkets hemsida

www.skolverket.se

UNESCO:s statistiska instituts hemsida

www.uis.unesco.org

Utbildningsdepartementet i Italien hemsida

www.istruzione.it

Utbildningsdepartement i Tjeckien hemsida

www.msmt.cz

BILAGA 1 Adresser till Universitet och högskolor

SVERIGE

- Stockholms Universitet, Institutionen för socialt arbete
www.socarb.su.se
- Göteborgs Universitet, Institutionen för socialt arbete
www.socwork.gu.se
- Lunds Universitet, Socialhögskolan
www.soch.lu.se
- Högskolan i Jönköping, Hälsöhögskolan
www.hhj.hj.se
- Högskolan i Kalmar, Institutionen för Hälsa- och Beteendevetenskap
www.hbv.hik.se
- Högskolan Trollhättan-Uddevalla
www.htu.se
- Malmö Högskola, Hälsa och Samhälle
www.hs.mah.se
- Mithögskolan
www.mh.se
- Umeå Universitet
www.umu.se
- Växjö Universitet, Institutionen för vårdvetenskap och socialt arbete
www.ivosa.vxu.se
- Örebro Universitet
www.oru.se
- Högskolan Kristianstad
www.hkr.se
- Ernsta Sköndal högskola
www.sssd.se

TJECKIEN

- Fakulta humanitnich studii Univerzity Karlovy, Praha
www.fhs.cuni.cz
- Jihoceska univerzita, Ceske Budejovice, Zdravotne socialni fakulta
www.zsf.jcu.cz
- UK Praha, Filozoficka fakulta, Katedra socialni prace
www.socp.ff.cuni.cz
- Prazska vysoka skola psychosocialnich studii, Praha
www.viap.cz
- School of Social Studies, Masaryk Univerzity, Brno
www.fss.muni.cz
- Stredni prumyslova skola elektrotechnicka a Vyssi odborná skola, Pardubice
www.spse.cz
- Univerzita Hradec Kralove
www.uhk.cz
- Zapadoceska univerzita, Pedagogicka fakulta, Plzen
www.pef.zcu.cz
- Univerzita J.E. Purkyne, Fakulta socialne ekonomicka, Usti nad Labem
www.ujep.cz
- Ostravska Univerzita, Zdravotne socialni fakulta, Katedra socialni prace, Ostrava
www.osu.cz
- Slezska univerzita, Filozoficko-prirodovedecka fakulta, Ustav verejne spravy a regionalni politiky, Opava
www.fpf.slu.cz
- Olomoucka univerzita, CyriloMetodejska teologicka fakulta, Olomouc
www.upol.cz

ITALIEN

- Università Ca' Foscari Venezia
www.unive.it
- Università degli Studi di Trieste
www.univ.trieste.it

- Libera Università di Bolzano
www.unibz.it
- Libera Università Maria SS.Assunta, Roma
www.lumsa.it
- Università Cattolica del Sacro Cuore
www.unicatt.it
- Università degli Studi del Piemonte Orientale
www.unipmn.it
- Università Politecnica delle Marche
www.unian.it
- Università degli Studi di Bari
www.uniba.it
- Università di Bologna
www.unibo.it
- Università degli Studi di Cassino
www.unicas.it
- Università degli Studi di Firenze
www.unifi.it
- Università degli Studi di Genova
www.unige.it
- Università degli Studi di Lecce
www.unile.it
- Università degli Studi di Parma
www.unipr.it
- Università degli Studi di Perugia
www.unipg.it
- Università degli Studi di Palermo
www.unipa.it
- Università degli Studi di Macerata
www.unimc.it
- Università di Pisa
www.unipi.it

- La Sapienza, Università degli Studi di Roma
www.uniroma1.it
- Università degli Studi di Roma Tre
www.uniroma3.it
- Università di Siena
www.unisi.it
- Università degli Studi di Torino
www.unito.it
- Università degli Studi di Trento
www.unitn.it
- Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
www.uniurb.it
- Università degli Studi Magna Gracia di Catanzaro
www.unicz.it
- Università degli Studi di Milano-Bicocca
www.unimib.it
- Università della Calabria
www.unical.it
- Università degli Studi di Sassari
www.uniss.it
- Università degli Studi del Molise
www.unimol.it
- Università degli Studi Gabriele D`Annunzio
www.unich.it

SKOTTLAND

- Glasgow Caledonian University
www.gcal.ac.uk
- The Open University
www.open.ac.uk
- The Robert Gordon University
www.rgu.ac.uk

- The University of Edinburgh
www.ed.ac.uk
- The University of Stirling
www.stir.ac.uk
- The University of Strathclyde in Glasgow
www.strath.ac.uk
- University of Dundee
www.dundee.ac.uk
- University of Paisley
www.paisley.ac.uk